

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO PARA ALUNOS SURDOS EM
ESCOLAS COMUNS DE GOIÁS: entre o prescrito e o realizado**

GLAUCIA RESENDE MARRA PEREIRA

Goiânia

2014

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Glaucia Resende Marra Pereira		
E-mail:	glauciaresende@msn.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Vínculo empregatício do autor	Secretaria de Estado de Educação de Goiás		
Agência de fomento: CAPES		Sigla:	
País:	Brasil	UF: BR	CNPJ:
Título:	A ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO PARA ALUNOS SURDOS EM ESCOLAS COMUNS DE GOIÁS: entre o prescrito e o realizado		
Palavras-chave:	Diversidade. Adaptação Curricular. Surdez. Educação Inclusiva. Diferença. Igualdade de Oportunidade.		
Título em outra língua:	THE APPROPRIATENESS OF THE CURRICULUM FOR DEAF STUDENTS IN COMMON SCHOOLS OF GOIÁS: between the prescribed and performed		
Palavras-chave em outra língua:	Diversity. Curricular Adaptation. Hearing. Impairment. Inclusive Education. Equal Opportunity.		
Área de concentração:	Educação		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	29/08/2014		
Programa de Pós-Graduação:	Em Educação		
Orientador (a):	Susie Amâncio de Roure		
E-mail:	susie@terra.com.br		
Co-orientador (a):*	Denise Silva Araújo		
E-mail:	denisearaujo17@gmail.com		

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

GLAUCIA RESENDE MARRA PEREIRA

**A ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO PARA ALUNOS SURDOS EM
ESCOLAS COMUNS DE GOIÁS: entre o prescrito e o realizado**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Universidade Federal de Goiás
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a
Dr^a. Susie Amâncio de Roure

Coorientação: Prof^a Dra. Denise Silva Araújo

Goiânia, 2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BC/UFG**

P436a Pereira, Glaucia Resende Marra.
A adequação do currículo para alunos surdos em escolas
comuns de Goiás [manuscrito]: entre o prescrito e o
realizado / Glaucia Resende Marra Pereira. – 2014.
162 f. : il.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Susie Amâncio de Roure;
Coorientadora: Denise Silva Araújo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2014.

Bibliografia.

Inclui lista de siglas.

1. Ensino – Alunos surdos 2. Currículos 3. Ensino –
Planejamento – Goiás (Estado). I. Título.

CDU 37.016-056.263(817.3)

GLAUCIA RESENDE MARRA PEREIRA

**A ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO PARA ALUNOS SURDOS EM
ESCOLAS COMUNS DE GOIÁS: ENTRE O PRESCRITO E O
REALIZADO**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos vinte e nove dias do mês de agosto de 2014, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof^ª. Dr^ª. Susie Amâncio Gonçalves de Roure – FE/UFG
Presidente da Banca



Prof^ª. Dr^ª. Denise Silva Araújo – Coorientadora – FE/UFG



Prof^ª. Dr^ª. Sandra Valéria Limonta – FE/UFG



Maria Francisca de Souza Carvalho Bites – PUC/GO

Ao Heleno, meu querido esposo e companheiro, que esteve sempre ao meu lado me apoiando e incentivando, aos meus queridos filhos Renata e Paulo, Tássia e Agnaldo, e à minha tão amada neta, a Aninha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Dra. Susie Amâncio de Roure, minha orientadora, pelo crédito depositado em mim, sem o qual este momento não seria possível. Pelas palavras de encorajamento, dedicação e encaminhamentos, muito obrigada, Professora.

Agradeço à Professora Dra. Denise Silva Araújo que, gentilmente, atendeu a solicitação para coorientar-me. Agradeço-lhe, Professora, por todos os momentos que me atendeu, pelos esclarecimentos, direcionando-me, sempre, à postura investigativa e crítica e pelo carinho expresso no seu jeito amável de ser.

Meus agradecimentos especiais às Professoras Doutoras Sandra Valéria Limonta e Maria Francisca de Souza Carvalho Bites, que muito me honram ao compor a banca de Defesa desta Dissertação.

Meus agradecimentos aos Professores Doutores deste Curso: Susie Amâncio Gonçalves de Roure, Denise Silva Araújo, Marília Gouvea de Miranda, Mírian Fábria Alves, Maria Margarida Machado, Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, pelos ensinamentos e palavras de ânimo, pelo conhecimento, pela sabedoria, pela amizade.

Agradeço a três professoras que marcaram presença significativa em minha trajetória acadêmica: Professora Eliane Silva (PUC GOIÁS), Professora Thelma Perini (PUC GOIÁS) e Maria Freire Alves (UFG), pelo carinho e contribuições.

Aos meus queridos colegas da 25ª turma que contribuíram bastante, em sala de aula, nos debates dos textos estudados e nas conversas de amigos, dentro e fora de sala.

À Universidade Federal de Goiás, pela educação gratuita e de qualidade, orgulho de nosso Estado.

Especialmente à minha família, pela compreensão nos momentos em que eu estive ausente, estudando.

Sobretudo, agradeço ao meu querido Deus, força minha, em todos os meus momentos. Obrigada, Senhor Deus.

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos”

- LEV VIGOTSKI -

LISTA DE SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
BPC	- Benefício de Prestação Continuada
CAP	- Centro de Apoio Pedagógico
CAS	- Centro de Atendimento ao Surdo
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
Ideb	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Ines	- Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDBN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação e Saúde
NAAH/S	- Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PIE	- Plano Individualizado de Ensino
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
REAI	- Rede de Apoio à Inclusão
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SENEB	- Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	- Secretaria de Educação Especial
SUME	- Subsecretaria Metropolitana de Educação
UEE	- Unidade de Ensino Especial
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

RESUMO

Neste trabalho analisou-se a adaptação curricular para alunos com deficiência auditiva nas escolas comuns de Goiás. A partir da Constituição Federal de 1988, iniciou-se, no Brasil, o movimento de democratização escolar que ganhou expressividade com a introdução da educação especial. A inclusão de crianças com deficiência na escola comum provocou debates, tanto em relação à defesa quanto à oposição dessa modalidade educacional na escola regular. Levantaram-se várias questões, por exemplo: Como ensinar esses alunos? O currículo, eixo norteador do processo educativo, é o mesmo para todos? Neste trabalho, adotou-se uma análise documental, com base em publicações do MEC, tendo como referencial teórico Vigotski (1983) e seus estudos acerca da aprendizagem de crianças com deficiência. Contou-se também com a análise histórica da educação de surdos de acordo com Goldfeld (2002). Entende-se que a diversidade seja uma realidade que a escola procura equacionar no seu dia a dia. Desse modo, para analisar a escola democratizada, buscou-se na literatura sobre a inclusão autores que tratam do tema, tais como: Mantoan (2009); Raws (1981); Moreira, (2010); Dubet (2008); Esteve (2004). Em um mundo globalizado, não há como negar a força do que é decidido nos organismos internacionais, entre os quais o Banco Mundial, a UNESCO, a ONU, para a elaboração das políticas públicas educacionais que direcionam as ações na escola. A globalização, com implicação no processo educativo, é aqui discutida com respaldo em Sacristán (2007), além dos autores mencionados. Analisaram-se, neste trabalho, alguns fatores que envolvem essa temática: formação docente, currículo prescrito, educação bilíngue, entre outros conceitos inerentes à pluralidade que constitui a sociedade, como diferença e igualdade de oportunidades. Objetivou-se investigar como a escola articula o currículo na educação dos alunos com surdez em Goiás. Considerou-se necessário pesquisar o campo do currículo no Brasil, desde sua origem e desenvolvimento, para a compreensão do currículo da diversidade nos dias atuais. Teve-se como fundamento as concepções de Moreira (1990, 2010) e Sacristán (1998). Para complementar a análise, realizou-se uma investigação em duas escolas inclusivas de Goiânia. Buscou-se verificar se o que está expresso no Projeto Político Pedagógico é contemplado nos planejamentos dos professores, conforme orientam as diretrizes governamentais e a fundamentação teórica da educação inclusiva. Constatou-se que, do início da educação inclusiva aos dias de hoje, as propostas curriculares foram radicalmente mudadas para os alunos, e as dificuldades por que passa o sistema educacional geral afetam também os alunos com deficiência. Nem sempre o que é determinado pela legislação é o que acontece na escola comum inclusiva. A prática educativa se dá de acordo com as condições materiais da escola e seus recursos humanos, o que, no caso da educação inclusiva, apresenta lacunas que comprometem a qualidade da educação. Verificou-se que o currículo prescrito muitas vezes é substituído pelo currículo oculto, discutido neste trabalho.

Palavras-chave: Diversidade. Adaptação curricular. Surdez. Educação Inclusiva. Diferença. Igualdade de oportunidade.

ABSTRACT

In this paper, we assessed curricular adaptation for students with hearing impairment in common schools in the state of Goiás. Since the 1988 Federal Constitution, in Brazil began a movement of school democratization, which gained more expressivity with the introduction of especial education. The inclusion of impaired children in common school has provoked debates, both regarding advocates and opponents to this educational modality in regular schools. Several issues arose, such as: How to teach such students? Must the curriculum, the axis of the educational process, be the same for everyone? In the study, we made a documental analysis, based on publications of the Ministry of Education, having as theoretical reference Vigotski (1983) and his studies concerning the learning process of children with impairment. We also carried out a historical analysis of the education of children with hearing impairment in accordance with Goldfeld (2002). We understand that diversity is a reality that school longs for simplify each day. Thus, in order to analyze inclusive school, we looked for writers addressing this theme in literature, such as: Mantoan (2009); Raws (1981); Moreira, (2010); Dubet (2008); Esteve (2004). In a globalized world, it is undeniable the power of whatever is decided by international organizations, namely, the World Bank, UNESCO, UN, for the elaboration of educational public policies directing school actions. Globalization, with its implications in the educational process, is addressed here based on Sacristán (2007), besides the aforementioned authors. Other issues involving this topic were assessed in this paper, such as: teacher's education, the prescribed curriculum, bilingual education, as well as concepts inherent to plurality constituting society, like difference and equal opportunities. Aiming at investigating how school articulates curriculum in the education of students with hearing impairment in Goiás, we considered necessary to research curriculum in Brazil from its very beginning and development to the understanding of diversity at the present. In this study, we based on Moreira (1990, 2010) and Sacristán's assumptions (1998). In order to complement documental analysis, we investigated two inclusive schools in Goiânia. We verified whether what is expressed in the Pedagogical Political Project is contemplated in the teachers' planning, according to governmental guidelines and theoretical foundations of inclusive education. We found out that since the beginning of inclusive education to the present days, curricular proposals have drastically been changed for students with hearing impairment and that the obstacles faced by the common educational systems also affect students with impairment. What is determined by the legislation is not always what happens in fact in common inclusive schools. Educational practice occurs under school material conditions and human resources, which concerning inclusive education, has gaps that hinder the quality of education. We verified that, the prescribed curriculum is often substituted by the hidden curriculum discussed in this paper.

Key words: Diversity. Curricular Adaptation. Hearing. Impairment. Inclusive Education. Equal Opportunity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I	
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ATUAL.....	17
1 A globalização e a educação.....	18
2 A diversidade na literatura sobre a inclusão	27
3 A educação de criança com deficiência em Vigotski	42
CAPÍTULO II	
CURRÍCULO NO BRASIL: caminhos para a construção de uma educação inclusiva.....	58
1 O currículo no Brasil	58
2 Currículo, diversidade e inclusão escolar	67
CAPÍTULO III	
BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS E MARCOS	
POLÍTICOS LEGAIS	78
1 Bases históricas da educação de pessoas surdas.....	80
2 Marcos Políticos Legais	86
3 As adaptações curriculares	94
4 Formação docente.....	109
5 A Escola Comum Inclusiva: da escola dos diferentes para a escola das diferenças	115
6 A educação bilíngue	121
CAPÍTULO IV	
AS ORIENTAÇÕES LEGAIS NAS ESCOLAS: relações, aproximações e distanciamentos	125
1 O Currículo Referência.....	125
2 O Programa de Inclusão Educacional em Goiás: O “Programa Estadual”	134
3 O PPP da escola 1	144
4 Os Planos de aula dos Professores da escola 1	148
5 O PPP da Escola 2	150
6 Os Planos de aula dos Professores da escola 2	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	156

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo deste trabalho, a adequação curricular para alunos com surdez nas escolas regulares de Goiás, nasceu de inquietações de quem, no início dos anos 2000, vivenciou as primeiras experiências com a educação inclusiva nas salas de aula do ensino comum, uma situação inovadora a cada dia. O início da educação inclusiva marcou um momento em que novos conceitos e paradigmas foram introduzidos no sistema escolar os quais não faziam parte, até então, da rotina pedagógica da maioria dos professores do sistema estadual de ensino do Estado de Goiás.

A nova perspectiva educacional, que se iniciou oficialmente em 1999 com a implantação do “Programa de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no Estado de Goiás”, impactou o cotidiano das escolas em busca de mudanças no que tange a sua organização e estrutura escolar. As dúvidas e os questionamentos presentes em nossa trajetória docente nos encaminham a novas compreensões. Nesse sentido, a educação inclusiva dos surdos no sistema de ensino comum trouxe consigo um turbilhão de desafios a serem enfrentados e, quem sabe, vencidos. Entre eles, encontra-se a adequação curricular. Buscar compreender esse conceito é buscar uma educação melhor para pessoas que foram deslocadas de um modelo de educação para outro.

Não sem razão, essa mudança filosófica na educação exigiu e tem exigido dos profissionais, sobretudo dos professores, a ampliação de conhecimentos para atuar adequadamente na nova realidade. Os elementos constitutivos do processo educativo tiveram que ser repensados, e o currículo como eixo que norteia o trabalho docente ampliou-se para a diversidade, para os alunos que antes não “existiam” nas escolas comuns, no caso específico, o aluno “especial”. Sendo assim, vale indagar: deve o currículo ser alterado, ou não, para os alunos com deficiência auditiva?

Considerando-se que todo trabalho pedagógico é orientado pelo currículo, questiona-se: como ele é trabalhado na escola comum diante das demandas específicas dos alunos com deficiência auditiva? A prática docente segue um currículo, mas, que currículo é esse? O currículo atende a todos na escola inclusiva? Trata-se de questões a serem discutidas, levando-se em conta todas as dimensões que as cercam, por exemplo: qual é a compreensão da escola a respeito do conceito de inclusão educacional e como essa compreensão se expressa no Projeto Político Pedagógico e nos planos de aula dos professores, ou seja, na maneira como o currículo é trabalhado na escola inclusiva?

Como todo novo empreendimento, a inclusão educacional certamente percorre um caminho árduo que deve ser conhecido para ser realizado. O caminho a ser trilhado é orientado pelo currículo, ferramenta fundamental na educação. Nesse sentido, é imprescindível sua compreensão e, mais, a compreensão do currículo adaptado para alunos surdos. Neste trabalho, serão analisadas as concepções teóricas do currículo; o currículo formal, ou seja, o currículo oficial, que deve ser seguido pelos professores; o currículo oculto, presente na rotina escolar; e, especialmente, a concepção da adaptação curricular para a educação inclusiva.

Esta pesquisa foi motivada por indagações e inquietações que surgiram durante minha prática docente junto a alunos com surdez em escola comum em Goiânia. Muitas foram as indagações acerca das dificuldades para ensinar-lhes, uma vez que eu, assim como a maioria dos professores que atuava com esses alunos não conhecíamos as concepções de aprendizagem deles a partir do ensino em português, o que dificultava o trabalho docente. Então, nos indagávamos: como seguir o currículo com alunos tão diferentes? Seria necessário adequar o currículo?

Adotou-se para a presente pesquisa a metodologia da análise documental em que foram analisados os marcos legais, documentos escolares e a historicidade da educação das pessoas surdas. Além disso, contou-se com uma conversa com ambas as coordenadoras das escolas pesquisadas. Realizaram-se, também, conversas informais com professoras intérpretes que se posicionaram com relação ao seu trabalho na escola. As conversas informais constituíram uma estratégia metodológica, uma maneira de debater a problemática de forma espontânea. Desse modo, o contexto real da rotina escolar foi revelado conforme apareciam as dúvidas sobre as práticas. As conversas foram gravadas com as devidas permissões e transcritas neste trabalho. Esse fato contribuiu bastante na análise dos documentos. Foi uma ferramenta a mais para compreender o dia a dia da prática escolar.

A partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, inicia-se um movimento de democratização escolar e, em resposta às novas demandas educacionais, foi elaborado o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais” - PCNs (1998) que afirma existirem dificuldades no sistema de ensino comum quanto à educação inclusiva. O documento em questão orienta que adequações curriculares sejam feitas para atender os alunos com deficiência. Esse documento constituiu a base das políticas públicas que orientaram as adequações curriculares no sistema educacional inclusivo. Desse modo, considerou-se de fundamental importância analisá-lo. As leis que democratizaram o ensino foram também

examinadas no sentido de verificar as possibilidades para que a escola desenvolva a educação inclusiva.

A implantação desse novo paradigma de ensino gerou transformações no sistema educacional e essas mudanças resultaram em constantes tensões na comunidade escolar, principalmente entre os docentes. A educação de surdos, especificamente na escola comum, demandou novas posturas, conhecimentos, competências.

Diante do atual contexto nacional da educação inclusiva, seja nas dimensões histórica, filosófica, social, legal, política, entre outras, fica evidente a complexidade do tema discutido neste trabalho. Porém, este estudo poderá trazer contribuições ao trabalho do professor no sentido de ampliar conhecimentos, discutir concepções e conduzir às possibilidades reais de adequação do currículo aos alunos surdos nas escolas regulares de primeira fase do ensino fundamental de Goiás.

A exposição desta pesquisa foi organizada em quatro capítulos. O primeiro traz uma análise acerca da globalização na educação, apoiada na obra de José Gimeno Sacristán e outros teóricos. A compreensão da globalização na educação é de suma importância, pois não é possível mais descontextualizá-la, seja para elaborar os currículos, seja para desenvolvê-los, na medida em que a escola recebe toda a influência do mundo exterior. Assim, a educação necessita articular essa influência com sua finalidade, qual seja, transmitir conhecimentos.

A democratização do ensino certamente ganha e perde no contexto da globalização, pois, diante de forte tendência a uma homogeneização educacional, contraditoriamente, os movimentos sociais em favor das diferenças ganham espaço. Faz-se, pois, importante compreender as determinações da globalização na educação, vez que já não podemos escapar dela. Desse modo, cabe aproveitar as condições que ela propicia, no sentido de viabilizar uma educação que conduza, principalmente, à diminuição das desigualdades sociais.

A escolha de Gimeno Sacristán² como base teórica deste estudo decorre da intenção de trazer um pensamento bem fundamentado, uma referência para reflexão acerca do tema. Sacristán (2007) trata do conceito globalização como um fenômeno da sociedade do conhecimento. Ao lado de Sacristán, importantes autores subsidiam esta discussão - globalização e o currículo -, conforme se apresentará adiante. A globalização configura elemento determinante em todos os segmentos sociais no mundo e, na educação, merece de nós, educadores, uma reflexão capaz de contribuir para uma boa prática docente.

² Gimeno é o nome utilizado por José Gimeno Sacristán para referenciar sua obra. Contudo, usaremos “Sacristán” nesse estudo, por ser mais reconhecido no Brasil.

Um mundo em rede, complexo, que provoca alterações no sistema educacional, segundo Sacristán, necessita ser repensado. Um ponto destacado por ele são os significados de cultura ao se pensar o currículo: a cultura culta, a cultura étnica e a cultura de massas. Sacristán questiona o papel e a finalidade da educação nesse contexto. O conceito de inclusão na educação globalizada implica revisão curricular na medida em que se concebem “as diferenças” nas escolas. Cabe compreender se “os diferentes”, no caso, os alunos com surdez, recebem “a mesma educação” ou se o currículo é adaptado para eles.

Nesse capítulo, procurou-se analisar a diversidade encontrada na literatura da inclusão. Para esta análise tomou-se por base Mantoan (2001, 2003, 2006, 2009), especialista em educação de pessoas com deficiências e uma das primeiras no Brasil a defender o direito de todos à educação. Procurou-se também discutir as ideias dessa autora em relação às de outros teóricos que tratam da questão, direta ou indiretamente. A autora é integrante da Coordenação do Projeto de Aperfeiçoamento de Professores dos Municípios-polo do Programa “Educação Inclusiva, direito à diversidade” em Atendimento Educacional Especializado do MEC. Mantoan tem publicado suas ideias referentes à educação inclusiva, discutindo, igualmente, questões como diferença, igualdade de oportunidades, entre outras.

Esta análise conta com obras como as de Rawls (1981), que traz em sua *Teoria da justiça* conceitos que visam a uma sociedade mais justa. Sua teoria tem influenciado políticas públicas, e os princípios que a regem têm sido aceitos para orientar a legislação de muitos países, inclusive a do Brasil.

Outro autor estudado neste trabalho, o sociólogo francês Dubet (2008), trata da questão das oportunidades iguais na escola e suas implicações. Dubet (2008) é professor de sociologia na Universidade de Bordeaux e, em suas pesquisas, questiona a justiça na escola democrática pelo mérito. Para continuar o debate, tomou-se a obra do Professor espanhol José M. Esteve (2004), catedrático de Teoria da Educação, consultor da UNESCO, entre outros. Esteve trata dos movimentos marcantes da Educação pela história aos quais denomina “Revoluções”. Ele identifica em seu trabalho três revoluções educacionais e, dessas, interessa aqui a terceira, justamente por abordar a questão da democratização da educação³.

Nesse capítulo é apresentada também a concepção de Vigotski acerca da educação das crianças com deficiência. Em pleno século XXI, a questão da educação para essas crianças ainda causa muita polêmica. Esse tema já era tratado pelo autor desde a década de 1920,

³ Autores pós-estruturalistas são referências nas discussões atuais acerca do currículo. Portanto serão usados na apresentação da temática do currículo, mas a análise da presente pesquisa buscará desenvolver uma reflexão crítica, com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

contudo, a partir dos anos de 1980, Vigotski se destaca por seus estudos da defectologia⁴. Ele pesquisou como ocorre o processo educativo das crianças com deficiência. Vigotski tornou-se uma referência na modalidade de educação inclusiva em nosso país.

Entende-se aqui que as dificuldades que envolvem o trabalho educacional inclusivo podem se encontrar na falta da compreensão teórico-filosófica da defectologia. Para este estudo, tomou-se como referência o livro *Fundamentos de defectologia - tomo cinco* (1997) que compõe o conjunto das obras completas de Vigotski, editadas em seis tomos.

Verificou-se a influência de autores como Stern (1871-1938), Adler (1870-1937), Pavlov (1849-1936), entre outros, na fundamentação da teoria desse psicólogo russo. Esses estudiosos defendem o mesmo princípio educacional para todas as crianças, com deficiências ou não, considerando-se as particularidades da deficiência. Vigotski tinha como objeto de estudo, não a deficiência das crianças em si, mas as suas reações orgânicas e de personalidade ante o “defeito”, expressão cunhada por ele para se referir à deficiência. Vigotski se preocupava bastante com a prática docente e dirigia seu trabalho aos professores. Ele visava romper com o modelo de defectologia segregativa, terapêutica, biológica, e propunha uma educação social, positiva e criativa, na qual as crianças pudessem se desenvolver em sociedade por meio da compensação.

No segundo capítulo, tratou-se inicialmente do conceito de currículo de uma maneira analítica compreendendo origem e desenvolvimento do campo, no Brasil. Analisar o currículo implica analisar as teorias curriculares que fundamentaram a educação no Brasil. O campo do currículo, nas últimas décadas, tem sido bastante estudado evidenciando as implicações que ele tem causado e, antes, os propósitos, intenções que subjazem nesse instrumento utilizado pelas organizações educacionais. Essa análise é importante para fundamentar a compreensão do currículo, hoje - o currículo na diversidade. Buscou-se compreender como o currículo é articulado na educação inclusiva, especialmente na educação de alunos surdos. Autores como Sacristán (1998), Antônio Flavio Barbosa Moreira, (2010) Tomaz Tadeu da Silva, (2001) entre outros, trazem contribuições importantíssimas para a análise do currículo em nosso país.

No terceiro capítulo, desenha-se um histórico da educação de pessoas surdas. Considera-se tal conhecimento imprescindível para a compreensão do que se chama inclusão dos surdos nas escolas comuns, nos dias atuais. Dessa maneira, com base na obra de Goldfeld (2002), procurou-se resgatar a história da educação dos sujeitos surdos. Desde a antiguidade, como se pôde perceber, as pessoas com surdez eram excluídas do convívio social: eram, a

⁴ Defectologia é a expressão usada por Vigotski para se referir aos estudos das deficiências nas crianças.

princípio, sacrificadas em nome de crenças e superstições ou escondidas da sociedade. Aos poucos, passaram a ser vistas com diferentes olhares pelas pessoas ouvintes que iniciaram um trabalho educacional com elas e, gradativamente, foram ganhando espaço: primeiro, nas escolas especiais e, atualmente, nas escolas comuns. Atualmente as pessoas com surdez defendem, inclusive, a existência de uma “cultura e pedagogia surda”, conceito abordado nesse capítulo.

Foram analisados ainda os “Marcos Legais” que oficializaram as mudanças de paradigmas no sistema educacional brasileiro, no sentido de incluir as pessoas com deficiência. Os Fóruns, as Conferências, os estudos e pesquisas acerca da educação dessas pessoas tiveram como resposta a Legislação que veio oficializar a proposta da educação inclusiva no Brasil. As Leis, Decretos, Resoluções, Diretrizes, Programas, introduziram e organizaram o novo conceito de educação: a educação para todos. Analisou-se também a questão da adaptação curricular, fruto das políticas públicas educacionais na inclusão escolar. Foram discutidas orientações publicadas pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial do ano de 2000, data do início das propostas educacionais inclusivas, até o ano de 2010. Considera-se que o currículo deve ter sempre, como centro, o sujeito a quem ele se destina e, nesse sentido, buscou-se analisar a relação do currículo adaptado com a pessoa surda.

Um aspecto também indispensável no estudo do currículo foi o da formação docente. É o professor quem, na sala de aula imprimirá seu papel de mediador do conhecimento. Segundo Vigotski, a formação do professor pode garantir, ou não, a qualidade da educação como um todo. Nesse sentido, verificou-se como as políticas públicas educacionais têm propiciado a formação exigida para atender a educação de todos. O currículo na escola é o eixo central da prática educativa e se desenvolve mediante a atividade docente. Sendo assim, tratar do currículo excetuando-se o trabalho do professor pode conduzir a uma compreensão fragmentada do processo educativo, em especial, da educação das pessoas com surdez.

Ainda no terceiro capítulo foi analisada a nova proposta para a escola comum inclusiva apresentada pelas políticas públicas para a educação de surdos: A Educação Bilíngue. Essa proposta chega em 2008 por meio do documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” e expressa, mais uma vez, as dificuldades configuradas no sistema de ensino comum quanto à educação inclusiva e a orientação para uma mudança total. O objetivo dessa nova proposta, conforme o documento, é confrontar e superar a “lógica da exclusão”. O documento também registra que as práticas pedagógicas desenvolvidas até então eram discriminatórias, segregativas e excludentes.

Configura-se, pois, uma total mudança na concepção de educação inclusiva que busca transformar a escola “dos diferentes” na escola “das diferenças”. O ponto central dessa mudança está na concepção do que seja exatamente educação inclusiva.

Nesse sentido, percebe-se que, até esse momento, o aluno com surdez teve seu processo de aprendizagem comprometido na escola comum, uma vez que a compreensão do que seja educação inclusiva deve ser primordial. Em consequência dessa nova proposta, o currículo para os alunos com surdez também deve ser articulado de maneira diferente. Essa nova perspectiva educacional para os alunos surdos baseia-se na concepção de que a pessoa com surdez tem como sua língua nativa a Língua Brasileira de Sinais, a LIBRAS, com direito de se beneficiar dela na escola comum, juntamente com o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para que possa, assim, acessar as demais áreas do conhecimento.

No quarto e último capítulo foram analisados os dois documentos que direcionam, atualmente, a educação em Goiás: o documento “Currículo Referência” que orienta as escolas quanto ao conteúdo a ser ministrado em cada ano escolar e o “Programa Estadual”⁵ de educação inclusiva, implantado no Estado no ano de 1999, que orienta as ações da nova modalidade de ensino nas escolas comuns das cidades goianas.

Em seguida, analisaram-se, nas escolas selecionadas para a pesquisa, os documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP) e os Planos de Aula dos Professores. O objetivo foi verificar se os PPPs das escolas contemplam as orientações legais da educação inclusiva, bem como se o que se expressa neles consta nos planejamentos dos professores que trabalham com alunos com surdez. Desta pesquisa constou ainda uma conversa informal com ambas as coordenadoras das escolas e com algumas professoras intérpretes.

⁵ “Programa Estadual” é a expressão utilizada pela Secretaria de Educação de Goiás para se referir ao “Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva” implantado em Goiás em 1999.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ATUAL

Neste capítulo, foi analisado o conceito globalização em relação à educação de acordo com a obra de José Gimeno Sacristán (2007). Essa compreensão é de fundamental importância, pois não se pode mais compreender a educação, hoje, desconectada da realidade em que vivemos. Isto significa dizer que o contexto atual requer uma leitura de mundo, de sociedade, de pessoa de forma que possa contribuir no processo educativo de nosso sistema educacional e repercutir na qualidade da educação. No decorrer do estudo poder-se-á verificar, também, a interlocução desse assunto com importantes autores, como: Moreira (1990; 2010), Silva (2001) Mantoan (2001; 2003; 2006; 2009), entre outros.

Sacristán questiona o papel e a finalidade da educação e destaca o conhecimento, a cultura em seus diferentes significados: culta, étnica e de massas, na escola da diversidade. Ele analisa o currículo no mundo globalizado em que a inclusão educacional é uma realidade.

A diversidade na escola, hoje, é uma realidade e, para uma melhor compreensão desse assunto, buscaram-se na produção literária argumentos para subsidiar a análise da educação especial no contexto da escola comum inclusiva. Essa análise, apresentada neste capítulo, apoiou-se na obra de Mantoan (2001; 2003; 2006; 2009), uma das pioneiras no Brasil a defender uma escola para todos, sem distinção.

Contou-se com Raws (1981) que traz em sua *Teoria da justiça* conceitos que visam a uma sociedade mais justa. Essa teoria tem influenciado políticas públicas em muitos países, inclusive no Brasil. Também contribuiu para este estudo a obra do sociólogo francês Dubet (2008) que trata da questão das oportunidades iguais na escola e suas implicações. O autor questiona a justiça, pelo mérito, na escola democrática. Para continuar o debate, subsidiou-se em Esteve (2004) que trata dos movimentos marcantes da Educação pela história, aos quais denomina “Revoluções”. Das três revoluções educacionais apresentadas por ele, destaca-se a terceira que trata da questão da democratização da educação.

Ainda no primeiro capítulo, apresenta-se a concepção de Vigotski acerca da educação das crianças com deficiência. Em pleno século XXI, a educação para essas crianças continua causando muita polêmica. O autor pesquisou como ocorre o processo educativo das crianças com deficiência. Vigotski se tornou referência no Brasil desde os primeiros movimentos para a educação inclusiva.

Acredita-se que as dificuldades que envolvem o trabalho educacional inclusivo podem se encontrar na falta da compreensão teórico-filosófica da defectologia. Para este estudo,

tomou-se como referência o livro *Fundamentos de defectologia - tomo cinco* (1997) que compõe o conjunto das obras completas de Vigotski, editadas em seis tomos. Na fundamentação da teoria desse psicólogo russo houve grande influência de autores, como: Stern (1871-1938), Adler (1870-1937), Pavlov (1849-1936), entre outros que defendem o mesmo princípio educacional para todas as crianças, com deficiências ou não, considerando-se as particularidades da deficiência. Vigotski tinha como objeto de estudo não a deficiência das crianças em si, mas as reações orgânicas e da personalidade ante o “defeito”; esta expressão foi cunhada por ele para se referir à deficiência. Vigotski se preocupava bastante com a prática docente e dirigia seu trabalho aos professores. Ele visava romper com o modelo de defectologia segregativa, terapêutica, biológica, voltada a uma educação social, positiva e criativa, na qual as crianças poderiam se desenvolver em sociedade por meio da compensação.

1 A globalização e a educação

Uma grande mudança de paradigmas sociais e filosóficos, surgidos a partir da modernidade, fez com que a escola se reorganizasse mediante nova compreensão de homem, de mundo, de criança. Enfim, toda uma transformação social e econômica repercutiu no interior da escola, em sua organização, estrutura e funcionamento. A escola e o currículo, desde sempre, foram organizados e estruturados pela classificação e categorização dos alunos. Essa foi uma lógica que perdurou por séculos. Hoje, vivenciam-se na escola situações e dinâmicas que nos surpreendem e demandam estudos capazes de levar a uma boa prática educativa. Muitos conceitos passaram a fazer parte do nosso cotidiano social, econômico, político e, não diferentemente, educacional. Esses fenômenos tem sido um grande desafio na escola, pois os resultados que eles causam dependem sobremaneira de como são tratados. Daí a necessidade de compreendê-los. A compreensão do conceito globalização em relação à educação é importante, pois se considera que a democratização do ensino é uma das respostas às demandas globalizantes e liberais que impactaram as estruturas formatadas até então. Desse modo, compreender sua lógica na escola pode trazer benefícios ao processo educativo, especialmente em relação ao currículo que aporta toda a ideologia nessa esfera.

Tomou-se como referência a obra de Sacristán (2007), em que ele trata do conceito globalização relacionando-o à visão de democracia na educação, à nova visão de homem e de aprendizagem, à finalidade da educação no mundo globalizado e ao conteúdo que se ensina. Ele identifica e analisa três tipos de cultura que podem ser concebidas na educação: a Culta, a Étnica e a de Massas.

A globalização, conforme Sacristán (2007, p. 17), “é o termo da atualidade para expressar as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais entre os indivíduos, os países e os povos, dos mais próximos aos mais distantes lugares do planeta”. Esse conceito, segundo o autor é

utilizado para caracterizar a peculiaridade do tempo presente, conhecido como a segunda modernidade, que começou a se forjar nas duas últimas décadas do século XX. [...] um termo que se entrelaça com outros conceitos e expressões profusamente utilizados: *neoliberalismo, novas tecnologias da comunicação e mundo da informação*. Todos eles tratam de explicar diferentes fenômenos, mesmo que intimamente ligados, não se podendo referir a qualquer um deles sem relacioná-los aos demais, mas nenhum esgota os outros. Na medida em que cada um apresenta temas, problemas e consequências peculiares, podemos estruturar o discurso centrando-o sobre algum deles. Entrelaçados, constituem um sistema intelectual para captar o sistema-mundo (SACRISTÁN, 2007, p. 21; grifo do autor).

Trata-se de um conceito recente que busca justificar as mudanças que ocorrem nas diversas sociedades mundiais, isto é, uma nova visão de mundo de que tudo, ao mesmo tempo em que está interligado, se apresenta de forma fragmentada a ponto de dificultar ao sujeito a compreensão da totalidade e de fazê-lo se sentir solto, ou até, perdido nessa vastidão global. De conformidade com Sacristán, os conceitos relacionados à globalização são causadores “de impactos importantes sobre as políticas que governam as sociedades” (2007, p. 21), que transformaram o sistema produtivo e a organização das atividades de trabalho e mudaram também [...] as culturas locais, as relações sociais e o sentido, além da valorização do conhecimento” (p. 21).

Nesse sentido, Sacristán atribui mudanças gerais que implicam formas de organizar o sistema educacional em todos os seus âmbitos. Ele ressalta ainda o papel da democracia na educação e elenca fatores importantes como a compreensão da pessoa, da aprendizagem, a finalidade da educação, o conteúdo, enfim. Essa amplitude de sentidos e direções para a educação no mundo globalizado demonstra o quanto é complexo o assunto. Para Sacristán (2007) a globalização é um fenômeno que se acelerou pelo contexto em que se desenvolve a, assim denominada, sociedade do conhecimento ou da informação.

De acordo com Sacristán (2007), o fenômeno referido traz algumas dificuldades para sua compreensão no campo intelectual. Entre elas estão as consequências desiguais em que alguns são beneficiados e outros sofrem com isto. Outra dificuldade para analisar a globalização seria, segundo ele, algo mais complexo do que os mercados e passaria por duas lógicas de compreensão: uma que a concebe como um processo “dirigido por um poder

dominante identificável” (p. 23) referente à economia, ao mercado e às políticas econômicas capitalistas. Outra que envolve as alterações culturais, sociais e das pessoas. Essas lógicas, como alega Sacristán, se contrapõem: uma mais materialista, marxista e outra mais cultural, weberiana, ou seja, a lógica que fixa seu foco em meios voltados ao desenvolvimento do capitalismo não é a mesma que expressa a valorização cultural. E, finalmente, a dificuldade de se estabelecerem as marcas fronteiriças. Ou ainda, a partir de quais critérios se deixa globalizar ou mesmo romper fronteiras voluntariamente. Indaga-se, pois, que interesses movem as pessoas para se converterem a uma referência globalizadora?

Diante do exposto por Sacristán (1997), pode-se verificar a amplitude que cerca a compreensão do conceito globalização. Contudo, é de grande importância compreender sua lógica no propósito de se conhecer o mundo em que se vive. Conforme o autor, para a educação, esta dificuldade de estabelecer fronteiras é determinante, uma vez que é, a partir dessa escolha, que o currículo é definido. Para Sacristán, os conteúdos culturais são uma incógnita que dependerão de quem os ministra, ou seja, de acordo com a visão dos educadores. Ele ressalta que,

A educação pode ser um instrumento para dar consciência desta realidade e ajudar a esmiuçá-la. Este seria o novo horizonte para o moderno princípio de ‘educar para a vida’ que requer agora uma alfabetização cultural mais exigente com um olhar muito mais amplo (SACRISTÁN, 2007, p. 25).

Verifica-se, aí, uma grande responsabilidade do educador no processo educativo em que sua ação esteja voltada também a uma formação cultural que amplie a visão dos educandos. Além das dificuldades identificadas por Sacristán para a compreensão do fenômeno globalização, destaca-se que, no mundo globalizado, existem as sociedades que compõem a sociedade.

Segundo Sacristán (2007), este é um mundo em rede, em que cada nó não perde sua característica. Ele explica o que é a rede e como a educação deve proceder:

A rede é um tecido de fios interdependentes em que as conexões têm aspectos muito diversos e em que operam forças que atuam em direções nem sempre – e necessariamente – coincidentes. A educação em um mundo globalizado tem que superar as obviedades e a clareza aparente dos fenômenos, abordar os temas e problemas de forma interdisciplinar e abandonar a tendência à especialização (SACRISTÁN, 2007, p. 26).

Compreende-se que o autor elucida a necessidade de se ter uma visão ampla do mundo, de interligar os conhecimentos, cultivar a ‘inteligência geral’ (citando Morin 2001) adequada para a nova forma de ‘educar para a vida’.

Sacristán ainda declara que “O que é complexo e contraditório somente pode ser compreendido sob o *paradigma da complexidade*” (p. 26; grifo do autor). Ele utiliza a expressão “complexidade”, cunhada pelo sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, para uma nova perspectiva educacional que busca nova maneira de conhecer. Essa concepção coloca em xeque as certezas do racionalismo e abre espaço para problematizações e para as subjetividades humanas. Este é um conhecimento dinâmico no contexto dinâmico e complexo das sociedades atuais, pautada na transdisciplinaridade, na religação dos saberes, em oposição à educação apoiada nas disciplinas isoladas e nas especializações, o que, segundo o autor francês, fragmenta e enfraquece o conhecimento geral. Ressalta-se aqui que a concepção de Morin, apesar de distinta da adotada neste trabalho, possui relevância na discussão do currículo contemporâneo.

Para Sacristán (2007), a representação do mundo globalizado se configura como um ideal, uma ideologia, pelas características de cosmovisão da realidade, visto que se baseia numa percepção deformada e também numa certa visão moral da realidade, cabendo livre interpretação quanto à sua existência. Esse entendimento, de acordo com Sacristán, pode ser positivo ou não, dependendo dos interesses. Ele ressalta que esta é uma avaliação difícil de fazer pela ambivalência de suas consequências. Nessa perspectiva, encontraram-se possibilidades de entender a globalização como boa ou ruim, dependendo do interesse ou necessidade de determinado grupo ou pessoa.

Sacristán (2007) argumenta que o neoliberalismo, a sociedade da informação, as novas tecnologias e a dinâmica de globalização provocam transformações nas sociedades modernas, uma vez que alteram suas configurações com consequências educacionais que ele assim destaca: o Estado, em que a responsabilidade e o poder político são reduzidos ou suprimidos em favor do mercado; a sociedade, individualista, marcada pelas desigualdades, segregações e exclusões; a cultura, vítima da abundância de informação que diminui o valor do conhecimento e das tradições; enfim, o trabalho que, nas sociedades modernas, tornou-se mais intelectual, o que fragiliza a grande massa de trabalhadores não qualificados e abre espaço para a informalidade, além de gerar a instabilidade pessoal e familiar. Esse conjunto de fatores faz também com que a pessoa se posicione de forma individualista e procure se beneficiar da aparente liberdade para ser autônoma refugiando-se no consumismo com risco de perder sua identidade em meio às massas.

Eis aqui um cenário caótico apresentado por Sacristán. Esse contexto social e econômico, no interior da escola democratizada, configura-se um grande desafio em que atribuições e exigências são cada vez mais frequentes, comprometendo objetivos e finalidades. Atender as necessidades de uma sociedade marcada pela desigualdade social, como afirma Sacristán, certamente implica transformações que envolvem o todo da escola.

As consequências do processo de globalização são variadas e contraditórias. O autor (2007, p. 30) aponta, como um dos grandes efeitos da globalização sobre a educação, a orientação ideológica e neoliberal que, a partir dos anos de 1980, projetaram o economicismo, sustentando o novo entendimento acerca do que seja qualidade da educação. Essa perspectiva desvalorizou o sistema educacional, enfatizou a iniciativa privada e favoreceu o deslocamento do sistema escolar para o de trabalho, aumentando as desigualdades sociais. É interessante a análise de Sacristán (2007) acerca da responsabilidade atribuída à escola, visto que o seu papel deve ser o de formar para atender a produtividade e a competitividade existentes no mercado globalizado marcado por mudanças rápidas. Tais mudanças de demandas atuam de forma intensa e imediata no sistema educacional que acaba por ficar sem referências claras. Ele considera essa situação um desafio à educação, uma vez que a escola “[...] deve preparar não se sabe muito bem para que, ao se desconhecer que saberes e capacidades serão rentáveis no futuro das pessoas e ‘investir’ neles” (SACRISTÁN, 2007, p. 31). Evidencia-se, então, a fragilidade do sistema educacional tanto com relação ao conteúdo quanto à forma de desenvolver o projeto educativo, sobretudo no que diz respeito ao currículo.

Na visão do citado autor, duas exigências têm implicações diretas no currículo e na formação de professores: a de entender o conceito de cultura, de forma ampliada, para que todos se sintam incluídos na escola no mundo globalizado, e as alterações das formas básicas de transmissão de saberes em relação a outros canais de distribuição desses saberes. Sacristán afirma que os professores devem se informar sempre e se manterem atualizados, pois não serão substituídos pelas novas tecnologias, antes, serão os mediadores que orientam e estabelecem critérios num contexto de intensa informação.

Como entender o conceito de cultura ampliado? Na ótica de Sacristán (2007, p. 32), a cultura é alterada por quem dela se apropria e, no mundo globalizado, ela vai se submetendo a processos de globalização que já existiam antes mesmo que o próprio termo fosse cunhado nas relações econômicas e mercantis. Seria uma “[...] ruptura das referências locais [...] conhecer o que fazem os outros” (SACRISTÁN, 2007, p. 32). Uma boa referência para exemplificar a expansão cultural, segundo Sacristán, é a música. O autor argumenta que o

processo de globalização acelera a dinâmica das alterações culturais e pode ocorrer a adoção ou até a imposição de elementos culturais ou a confrontação entre diferentes culturas.

Dada a orientação de Sacristán (2007), “Não apenas o mundo é multicultural - diverso -, mas também cada cultura e indivíduo” (p. 32). Ele considera que o termo cultura é ambíguo e necessita de uma distinção para melhor compreendê-lo. Então, apresenta três significados de cultura: o primeiro a situa no âmbito do sentido clássico, como a cultura culta; o segundo aponta o sentido étnico de cultura, tendo como pressuposto o conceito de origem alemã, desenvolvido por Kant, que passou a considerar a regionalização das culturas; e, por último, o sentido de cultura como produto de manifestação das massas, com a facilidade da difusão de conteúdos correspondentes a outras culturas.

No primeiro sentido apresentado, a cultura culta seria como um “legado da memória histórica” pela tradição escrita, o que se guarda nos museus como patrimônio cultural. Uma tradição manifestada em vários campos do saber seria um modelo de homem “com boa maneira de ser [...] desde a Grécia e Roma clássicas se concedia o poder de cultivar o ser humano (paideia)” (p. 32); logo depois, essa cultura culta se expressaria no renascentismo e, posteriormente, no iluminismo. Sacristán assim se expressa acerca da cultura culta:

Os componentes desta cultura culta têm sua origem em um território e procedem de determinados autores, mesmo que nem sempre identificados, mas se entende que todas as contribuições passaram a constituir um legado anônimo avaliado globalmente como positivo e digno de ser conservado e melhorado. É uma cultura que tende a perder a característica de território e localização, do ponto de vista geográfico e social [...] (SACRISTÁN, 2007, p. 33).

Nesse sentido, entende-se que a cultura culta é apropriada por outras culturas como se não tivesse um endereço fixo nem um autor conhecido, constituindo uma cultura global.

Em seguida, Sacristán expõe o conceito de multiculturalismo como um tipo de cultura. Para ele, sob essa perspectiva, consideram-se as várias tradições expressadas nas artes, literatura, música, ciências, etc., que não seguem uma regra única, mas múltipla. Seria uma espécie de globalização das culturas cultas sem, contudo, “perder todas as singularidades locais. É assim que a cultura se tornou heterogênea” (p. 33). O autor argumenta que são características do multiculturalismo: a busca de contribuições no “outro” que se mistura, copia, sem perder suas particularidades. Sacristán destaca que é uma difícil tarefa apropriar-se desse conceito na medida em que ele possui a marca da tendência universalizadora e que, “utilizada pela educação, pretende dotar o ser humano de uma nova natureza” (p. 33). Essa

natureza se refere à aquisição de um “amplo capital cultural” pelo processo da globalização das culturas cultas.

O capital cultural ampliado, no entendimento de Sacristán, nem sempre está disponível, ou seja, ele nem sempre estará ao alcance das pessoas pelas dificuldades de sua divulgação, seja na música, na arquitetura, literatura, ou qualquer outro campo do saber. O autor considera que “[...] de pouco serve o capital se fica imobilizado” (SACRISTÁN, 2007, p. 34). O que dificulta o acesso a esse capital, explica Sacristán passa pelas diferenças culturais, pelas desigualdades sociais, e a sociedade da informação se torna uma realidade para alguns, uma possibilidade para outros, e para os demais serve como fonte de dominação e desigualdade.

O segundo sentido de cultura, o sentido étnico, é, na visão de Sacristán, originário em Kant e se difundiu no século XIX. Ele traz a referência territorial e a demarcação social. É o modo de ser de um povo ou comunidade, com suas tradições e experiências identificáveis de fora e comuns internamente, unindo e identificando os indivíduos entre si como da mesma cultura. Sacristán afirma que essa acepção é a que deu origem à expressão “culturas nacionais, [...] como ‘cultura alemã’, ‘cultura basca’, ‘cultura guarani’, ‘cultura rural’, ‘cultura cristã’, etc.” O autor identifica, nesse caso, a ampliação do sentido de cultura em que se incluem “[...] traços e aspectos muito diferentes [...], pois tudo o que não é pura natureza no ser humano é cultura” (p. 34). Ele diz que em torno dessa cultura se constitui uma comunidade social com formas de pertencimento e vínculos com os demais. Desse modo, “[...] delimitam-se os outros, vistos como diferentes” (SACRISTÁN, 2007, p. 34). Esse teórico mostra a importância da cultura na construção da subjetividade humana e argumenta: “Graças a ela, se relacionam e se comunicam, constituem comunidades, por meio dela dão sentido a tudo o que acontece e sucede com eles. Vivemos de acordo com uma cultura: com a que tornamos nossa” (SACRISTÁN, 2007, p. 35).

Sacristán ressalta que a globalização, nesse segundo sentido de cultura, evidencia o étnico, que passa por contradições e é avaliado de forma muito desigual. Ele destaca três cenários em que a globalização da cultura propiciou progressos. O primeiro cenário, o das comunicações a distância, se dá pela circulação dos elementos culturais. Cada grupo recebe e assimila as influências sem perder suas especificidades. Esse cenário se iniciou com o advento dos correios, passou pelo desenvolvimento do telégrafo e do telefone e, hoje, manifesta as novas tecnologias da comunicação. Essas formas de “misturar as culturas”, sem que elas percam sua identidade, delimitam os diferentes e aproximam as diferenças. Para Sacristán, são processos naturais e espontâneos que podem ser positivos e até desejáveis.

O segundo cenário é o dos “deslocamentos dos indivíduos” em que, pela evolução dos meios de transportes facilitados, propicia-se a circulação das culturas pelos mais variados motivos, entre os quais os comerciais, de lazer, os artísticos e os religiosos. Essa seria a base, diz Sacristán, para se “desenvolver um cosmopolitismo”, em que a globalização favoreceria alguns setores sociais. Contudo, ressalta que a maioria das pessoas não pode exercer esse “cosmopolitismo”, vez que não se sentem “cidadãos do mundo globalizado”, mesmo sendo afetadas por ele.

No terceiro cenário, Sacristán apresenta a questão do multiculturalismo. Ele explica que, a partir da revolução industrial, houve migrações do campo para as cidades, iniciadas pelos motivos econômicos em que as pessoas tiveram que assimilar outros traços culturais e, nesse contexto, conservavam ainda sua cultura, pois não ultrapassavam suas fronteiras territoriais. Hoje, o fator econômico provoca migrações em que as fronteiras territoriais são ultrapassadas, distanciando as pessoas de suas culturas. Sacristán destaca que, tanto pelo modo voluntário quanto pelo forçado, se evidencia a existência do multiculturalismo. Não apenas pelo saber da existência de outras culturas, mas por vivenciá-las.

Como argumenta Sacristán, a globalização cultural traz consequências ambivalentes com relação à educação. Pode tanto significar enriquecimento cultural escolar a partir da ampliação do conhecimento do outro, quanto na medida que um caráter massivo ou imposto possa “[...] provocar alterações da identidade das pessoas, insegurança e submissão, o que se traduz em uma globalização moralmente negativa que costuma ser agravada para quem a sofre o rechaço das sociedades receptoras” (p. 37). Tem-se em Sacristán que a perda da variedade cultural é comumente vista como negativa e atribuída à globalização, contudo, ele destaca que há casos em que as próprias pessoas decidem adotar outra cultura. O autor argumenta que o multiculturalismo traz para a educação uma questão desafiadora; tratar dessa problemática é “[...] um desafio a abordar em caráter de urgência” (p. 37).

E, finalmente, o terceiro sentido de cultura para Sacristán é o de massas. Esse sentido remete aos elementos expressivos que se popularizam e pode ser apreendido na literatura, cinema, artesanato, etc. A mídia faz, assim, o trabalho de criar e disseminar uma cultura em que conteúdos de várias culturas se misturam.

Sacristán esclarece que esses três sentidos de cultura “[...] não são categorias totalmente autônomas e independentes entre si, pois seus conteúdos e significados se cruzam” (p. 37). Para ele, os elementos da cultura clássica podem ser incorporados às crenças religiosas de um povo e, dessa forma, passam a ser populares. Ou seja, elementos da cultura

clássica podem se confundir com elementos de culturas populares ou étnicas. Ele explica que “[...] há relações entre os diferentes significados de cultura” (p. 38).

Gimeno Sacristán apresenta alternativas para a educação frente à globalização. Ele argumenta que se for considerado que a educação deve continuar como modeladora de pessoas e sociedade, não levando totalmente em conta as demandas do momento, então, o que se deve fazer é se comprometer com “[...] um projeto democraticamente elaborado, que sirva a um modelo flexível de individuo e de sociedade” (SACRISTÁN, 2007, p. 38). Caso seja adotada a concepção do multiculturalismo, a educação deve pensar que tipo de cidadão deverá ser formado, para que sociedade e para qual mercado de trabalho. Sacristán expõe que, nesse caso, deve-se pensar a globalização a serviço da sociedade e reconhece que essa tarefa é difícil de ser realizada na medida em que o sistema escolar está subordinado a ela, mas

É necessário resgatar a ideia de que os sistemas de educação devem estar a serviço de um tipo de sociedade aceitável; princípio implodido com a decadência dos sistemas públicos. Se não há um projeto geral, mal se pode dar uma resposta coerente à nova situação. A globalização, configurando realidades mais complexas e novas fontes de desigualdade, necessita de mais intervenção para ‘domesticá-la’ em benefício de todos, não se abster como se fosse um processo desencadeado por extraterrestres (SACRISTÁN, 2007, p. 38).

Nesse sentido, a globalização na educação deve ser considerada em sua característica multicultural e suas implicações dependem de como é articulada. A educação então precisa intervir nesse processo para atender a sociedade como um todo. O autor ressalta que os diferentes significados de cultura são determinantes na educação. Ele argumenta que é necessário revisá-los em relação à globalização no sentido de, como ele mesmo expressa, “domesticá-la em benefício de todos”. Nesse caso, apresenta sugestões.

De acordo com Sacristán, no significado de cultura culta a educação no mundo globalizado deve proporcionar as ferramentas de acesso à informação disponível, ou seja, línguas, tecnologias, uma educação geral profunda para promoção da ‘inteligência geral’ necessária em um mundo complexo. Imprescindível se faz também a constante atualização do conhecimento de forma interdisciplinar. Num sentido étnico de cultura, a educação deve “Considerar a diversidade entre as sociedades modernas e a pluralidade em cada uma delas”. Aberta a outras culturas, com respeito e tolerância às formas de pensar dos “outros”, “[...] refazer o currículo evitando as deformações a respeito do que cremos ser e de quem procedemos”. Há ainda que se reconhecer as diferenças culturais pela perspectiva da cidadania democrática, aproveitar a “extraterritorialidade” da cultura para nos aproximar dos

outros. Sacristán salienta a importância de se respeitar a singularidade do indivíduo “[...] como ponto de partida para respeitar, tolerar e conviver com grupos de indivíduos que têm características culturais semelhantes” (p. 39). Por fim, sob o sentido de cultura de massas, ele sugere uma educação que considere esse sentido “[...] a fonte de novos referenciais para as culturas dos escolares”. Desse modo, “[...] preencher com conteúdos mais substanciais a cultura convertida em objetos dos hábitos de consumo. [...] Potencializar o sujeito para que valorize e saiba decidir em meio a apelos a modos de vida fáceis e supérfluos” (p. 40).

Fica claro que analisar o currículo envolve examinar o contexto atual do país. O currículo é dinâmico e social, como afirma Sacristán, e espelha, sobretudo, as intenções políticas e econômicas do governo. A globalização afeta o currículo e deve ser aproveitada no sentido de beneficiar a todos na sociedade, sob qualquer sentido de cultura que se adote.

2 A diversidade na literatura sobre a inclusão

A quantidade de produção literária sobre a educação inclusiva tem aumentado consideravelmente sendo de grande valia para os que buscam uma reflexão mais fundamentada sobre o tema. A escola tem passado por muitas transformações desde que a filosofia educacional da inclusão foi introduzida na realidade escolar. Esse movimento de incluir os que foram mantidos longe do sistema de ensino regular se iniciou nos primeiros anos da década de 1990 e se mostra difícil de ser conduzido. Essa dificuldade é percebida exatamente no número de publicações a respeito do assunto, entre artigos e livros, os quais apresentam questionamentos, argumentos, posicionamentos, por exemplo, obras de Mantoan, 2001, 2003, 2006, 2009; Quadros, 2005; Skliar, 1997; Goldfeld, 1997; Guarinelo, 2007; Perlin e Strobel, 2006; entre outros. Isto revela que, embora haja uma literatura voltada à inclusão, ainda há grande dificuldade do sistema e seus atores na condução do processo de inclusão educacional nas escolas comuns.

A literatura acerca da inclusão escolar envolve muitos conceitos, como: diferença, justiça, igualdade, desigualdade, oportunidades, educação inclusiva, educação especial. Exatamente pela complexidade que apresenta, faz-se necessária essa dinâmica que envolve publicações, congressos e seminários para que esses conceitos sejam debatidos, compreendidos e possam contribuir para que a prática escolar se realize de maneira mais consciente a respeito da diversidade que, cada vez mais, se consolida na escola. A diversidade perpassa por esses conceitos os quais não fizeram parte do nosso contexto escolar até o início da década de 90. Historicamente, as escolas foram formatadas para classificar os alunos e não

enfrentava os desafios da diversidade, embora eles sempre existissem. Contudo, era bem mais confortável agrupar os alunos por suas características iguais do que lidar com as diferenças: classe dos fortes, classe dos fracos, classe dos deficientes, e isso quando havia esta última. Cabe, pois, indagar: A educação inclusiva tem propiciado a inclusão de maneira justa? Conforme consta na Constituição brasileira de 1988, a igualdade de condições para o acesso e permanência com qualidade do ensino na escola, ou seja, uma educação democratizada configura grande desafio a ser articulado nas políticas públicas educacionais em que pesem todas as particularidades encontradas na diversidade social brasileira.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Na Declaração de Jomtien, os países lembraram que “[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres, homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2004, p. 15). A Conferência de Jomtien recebeu no Brasil críticas como faz, por exemplo, Libâneo (2012) que considera as políticas educacionais advindas dessa Conferência expressão de uma educação voltada ao desenvolvimento do indivíduo, de forma a capacitá-lo para seu ingresso no mundo do trabalho e do consumo. Para esse autor, o objetivo assistencialista dessa educação prejudica ainda mais o processo educativo dos alunos e desvaloriza o ensino. Pontua que o aumento do nível de escolaridade, propiciado com a democratização escolar, não corresponde a uma justiça social pela falta de condições materiais no sistema educacional que atenda a todos, agravando as desigualdades existentes. Percebe-se aí a força dos organismos internacionais que repercutem nas políticas públicas do sistema educacional brasileiro. Em consequência da Conferência de Jomtien, o Brasil assumiu perante a comunidade internacional o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país, bem como nortear a construção da inclusão educacional.

As políticas públicas educacionais têm direcionado a questão da diversidade nas escolas apoiadas na concepção da educação inclusiva e, segundo a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*,

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2010, p. 9).

As políticas educacionais com relação à diversidade na perspectiva da inclusão se apoiam nos direitos humanos e na equidade formal. Tem-se a intenção, neste trabalho, de

compreender esse novo quadro da educação brasileira que se pauta pela igualdade de oportunidades e acolhe as diversidades. Para tanto, procurou-se analisar a produção literária que trata dessa questão, por considerar que nela sejam encontrados fundamentos para tal compreensão. A educação especial, de acordo com a política inclusiva, integra a proposta pedagógica da escola comum e oferece o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. Percebe-se que a escola democratizada abriu espaço para questionamentos acerca, principalmente, da qualidade da educação e, em especial, a educação de alunos com deficiência auditiva.

O propósito aqui é tomar como referência a obra de Mantoan (2001, 2003, 2006, 2009), uma das primeiras autoras no Brasil a defender o direito de todos à educação, para posterior análise de suas ideias em relação às de outros autores que tratam da questão, direta ou indiretamente. Mantoan é integrante da Coordenação do Projeto de Aperfeiçoamento de Professores dos Municípios-polo do Programa “Educação Inclusiva; direito à diversidade” em Atendimento Educacional Especializado do MEC. Ela (2009) tem publicado suas ideias acerca da educação inclusiva tratando de questões como diferença, igualdade de oportunidades, entre outras. Pretende-se, com esse diálogo, uma análise acerca da diversidade nas escolas a partir da produção literária sobre a inclusão educacional.

A autora utiliza algumas teorias para discutir a diversidade no Brasil. Ela inicia com a análise de Rawls (1981) que traz, em sua *Teoria da justiça*, conceitos que visam a uma sociedade mais justa. A teoria de Rawls, pautada na distribuição equitativa da justiça, têm fundamentado as políticas públicas em geral, e os princípios que a regem são seguidos, determinando a legislação.

Outro autor pesquisado, Dubet (2008), trata da questão das oportunidades iguais na escola e suas implicações. Dubet (2008) é professor de sociologia na Universidade de Bordeaux e, em suas pesquisas, questiona a justiça na escola democrática pelo mérito. Para continuar este debate, subsidiou-se na obra de Esteve (2004) que trata dos movimentos marcantes da Educação pela história, aos quais denomina “Revoluções”. Ele identifica três revoluções educacionais, das quais interessa, neste trabalho, a terceira, justamente por abordar a questão da democratização da educação.

O conceito diversidade remete a ideia do que é plural, do que está misturado. A inclusão é o conceito chave no contexto da diversidade, e nesse sentido, cabe analisá-lo, considerando o contexto. O verbo incluir, segundo o dicionário significa: “Compreender, Abranger, Conter em si, Inserir, Introduzir” (AURÉLIO, 2000, p. 380). Ao pensar a inclusão sob um olhar filosófico, educacional, o verbo incluir pode ter ampliado sua significação. É o

caso de se pensar o sentido da palavra em meio à diversidade e às contradições que ela gera sendo entendida em seu significado literal apenas. O “estar na escola”, todos juntos, requer algumas mudanças de paradigmas para que a educação inclusiva se efetive em toda sua dimensão. Neste estudo, algumas considerações poderão servir de suporte a essa discussão. A “diferença” é o ponto central da questão, isto é, no entendimento de como as diferenças são compreendidas e tratadas na escola democrática é que reside a problemática deste estudo.

De acordo com Mantoan (2009), é na sala de aula que se pode medir o efeito das crises educacionais, é onde as mudanças se realizam para o sucesso ou para o fracasso. Ela argumenta que nossas escolas são exclusivas porque partem de um ensino “elitista, meritocrático e homogeneizador” (MANTOAN, 2009, p. 29). Este é um modelo escolar que permanece pelo tempo e fere o direito à educação e a não-discriminação. Atribui esta situação à “[...] falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral sobre os procedimentos das escolas para ensinar, promover e atender adequadamente a todos os alunos” (MANTOAN, 2009, p. 29).

Mantoan (2009) adverte para a inobservância da Lei, visto que, desde 1988, pela Constituição Federal passa a existir no sistema educacional uma nova concepção de Educação Especial - o “Atendimento Educacional Especializado” - como uma das garantias de inclusão escolar, sendo, nesse sentido compreendido e aceito por alguns e resistido por outros. Num processo difícil, como entende a autora, sempre que se trata de adoção de medidas inovadoras para a escolarização de alunos com ou sem deficiência. Ela destaca a grande força da globalização no que se refere à questão das diferenças quando se procura uniformizá-las. Ocorre que, pela maneira de se organizarem as turmas, homogêneas, há a destruição das diferenças que, segundo Mantoan (2009), são valiosas, dentro e fora de sala, mas que parecem desestabilizar o mundo social.

Com relação às identidades, a citada autora argumenta que a ideia de identidade fixa é característica da escola excludente que produz a identidade e a diferença. Para se desfazer dessa ideia, há que se ir contra a perspectiva da identidade “normal” que justifica a falsa homogeneidade. Para Mantoan (2009), a diferença “[...] é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos” (MANTOAN, 2009, p. 30). Afirma essa pesquisadora que uma escola para todos é a que não inferioriza, não discrimina e nem exclui como a escola especial, mas uma escola comum que garanta um atendimento especializado aos alunos com deficiência estendendo-o a todos.

Mantoan (2009) pontua que tanto a escola especial quanto a comum resistem às mudanças que implicam aceitação das diferenças. Ela aponta como principal evidência desse

fato a “neutralização dos desafios” próprios da inclusão para a escola comum. Ao se recusar rever práticas pedagógicas, esta escola adere a programas para ajustar os alunos com particularidades ao sistema educacional, como o “reforço”, o “acelera”, acentuando, ainda mais, a exclusão. Diante do exposto, há que se pensar na qualidade da educação, pois, certamente, os programas de ajustes vêm para corrigir o que não foi conseguido no processo normal da escolarização. Fica uma interrogação: o que se considera excludente? Um sistema educacional construído para a elite deve, para ser democrático, não apenas inserir os alunos na escola, mas propiciar que eles se sintam bem. Colocar na mesma sala, por exemplo, alunos de quinze anos com alunos de dez anos não seria, também, constrangedor para eles?

Mantoan (2009, p. 31) destaca a supremacia dada aos marcos teóricos nas mudanças educacionais, quanto à inclusão nas escolas públicas e particulares, os quais não conseguem “[...] superar os preceitos igualitários e universalistas da Modernidade”. Nessa direção, esses [...] marcos teóricos apregoam a disciplinarização contra a incoerência, a indeterminação, a indefinição e tudo mais que possa desestabilizar as escolas, insistindo em manter a ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem as diferenças. “A orientação, é incompatível com a inclusão escolar” (p.32). Mantoan (2009) sugere que se mude de quadro referencial para que seja definido o ensino regular e especial valorizando-se as diferenças. Para ela, a igualdade de oportunidades, característica das políticas igualitárias na educação, também não resolve o problema das diferenças na escola, porque estas não se encaixam na proposta, pelas desigualdades naturais e sociais. Nesse caso, Mantoan se coloca desfavorável à inclusão que, em seu entender, é padronizadora e não considera as indeterminações e incoerências que podem acontecer na escola. Ela defende a valorização das diferenças no sentido de que a instituição escolar precisa atendê-las. Percebe-se que a autora se preocupa com a questão de que as diferenças não devem apenas ser aceitas, mas consideradas e atendidas em suas particularidades. Ela se alinha, nesse caso, à teoria de Vigotski que defende uma educação social, não segregativa, contudo, as necessidades especiais devem ser atendidas.

Mantoan (2009, p. 32) discute a análise que realizou nos trabalhos de Rawls (2002), que combina o princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença e “[...] reconhece que as desigualdades naturais e sociais são imerecidas e precisam ser reparadas e compensadas, e o princípio da diferença é o que garante essa reparação, visando à igualdade” (p. 33). Além disso, argumenta que Rawls considera perversa a questão da igualdade de oportunidades, por exemplo, para pessoas com deficiências na escola comum, em que não terão condições de prosseguir no processo educacional. Nesse ponto, Mantoan reafirma a

necessidade de mudanças no modelo escolar elitista para que todos tenham oportunidades iguais para aprender, considerando-se as diferenças no aprendizado como parte e conclusão do processo.

Mantoan (2009, p. 33) assim enfatiza: “Inúmeras propostas educacionais que defendem e recomendam a inclusão continuam a diferenciar alunos pela deficiência, o que está previsto, como descon sideração aos preceitos da Convenção da Guatemala, assimilada pela nossa Constituição/88 [...]”. Ao contrário, explica Mantoan (2009), pelo princípio da não discriminação, “[...] admitem-se as diferenciações com base na deficiência apenas com o propósito de permitir o acesso ao direito e não para se negar o exercício dele” (MANTOAN, 2009, p. 34). A autora não menciona as propostas a que se refere, contudo, sabe-se que proposições nesse sentido se expressaram no currículo, as quais serão abordadas ao tratar especificamente deste objeto.

Mantoan (2009) traz um fato diferente - a “inclusão às avessas” - que ela assim denominou ao se referir à proposta de alguns pais e educadores “[...] admitindo que crianças sem deficiência (felizmente, a maioria desse segmento populacional) estudem em ambientes escolares para pessoas com deficiência [...]” (MANTOAN, 2009, p. 34). Para ela, este constitui um ambiente segregador, incompatível com o papel social da escola que deve preparar as gerações mais novas para o meio social público, com pessoas, as mais diferentes. Deixa clara a sua perplexidade ao se deparar com tal proposta, contrária à sua concepção de inclusão para todos na escola, e questiona acerca da dificuldade em se compreender as concepções filosóficas de não-discriminação, mesmo quando se diferenciam para oferecer o atendimento especializado necessário às crianças com deficiência.

Apesar da nova concepção filosófica acerca da inclusão e das leis que a direcionam, Mantoan (2009) argumenta que ainda persistem três maneiras de inserir alunos com deficiência à escolarização: diretamente nas escolas especiais; nas escolas comuns, apenas os que estiverem aptos para frequentá-la; pela inclusão total, ou seja, todos, sem discriminação. Na visão da autora, o pouco convívio entre pessoas deficientes dentro e fora da escola ainda gera receios. Ela destaca alguns fatores que justificam esses receios, como: o preconceito com relação a suas características pessoais; os territórios corporativos, através dos profissionais da Educação Especial que temem perder o lugar de prestígio perante a sociedade pelo trabalho especializado. Mantoan (2009) enfatiza ainda que esses profissionais não contemplam o atendimento educacional especializado que poderão oferecer desde o ensino básico ao superior.

Essa pesquisadora (2009) relata que a maioria dos professores da escola comum bem como os da escola especial indica um ensino adaptado, especializado, para as pessoas com deficiências. No entanto, afirma que “Especializar o ensino escolar para alguns, em ambientes escolares à parte, não é compatível com o que se espera da escola “[...] pois nesses espaços não conseguimos preparar cidadãos para enfrentar o dia-a-dia, tal como se apresenta para todos” (MANTOAN, 2009, p. 37). Esse ensino “supre a falta”, contrariando a proposta inclusiva que deve assegurar ao aluno a oportunidade de assimilar o conhecimento, conforme suas possibilidades, de acordo com o que já conhece.

Mantoan (2009) também se reporta à igualdade pautada nas ideias do educador francês Joseph Jacotot⁶. Para ele, “[...] a igualdade não seria alcançada a partir da desigualdade, como se espera atingi-la hoje, nas escolas; acreditava em outra igualdade, a igualdade de inteligências” (p. 38). Esse, segundo Mantoan, seria outro desafio entranhado nos propósitos da inclusão, pois reconhece o ser humano como cognoscente e capaz de aprender, o que seria o “ponto de partida” para a aprendizagem e não o seu fim. Ela afirma que o professor não deve ignorar esse “lugar do saber” que seria a emancipação intelectual. Assim procedendo, fere o princípio de igualdade intelectual e embrutece o aluno, assujeitando-o à vontade do mestre. Apoiada nas lições “do mestre Jacotot”, aponta a

[...] necessidade de combinar igualdade com as diferenças e de nos distanciarmos dos que se apegam unicamente à cultura da igualdade de oportunidades, liberal e do mérito, para defender a escola de seu caráter excludente, que bane os que por desigualdades significativas de nascimento e/ou desigualdades sociais não conseguem preencher os requisitos de um padrão de aluno previamente estipulado (MANTOAN, 2009, p. 38).

Mantoan (2009) descreve a escola como padronizadora de alunos, ou seja, admite suas diferenças ao se matricular, porém, ao final do período letivo, espera que eles estejam equalizados com relação ao conhecimento padrão da série, sob pena de serem reprovados, ou de prosseguirem, mas tendo que frequentar os “programas reguladores” como o “acelera ou o reforço”, isto é, “programas embrutecedores da inteligência” (MANTOAN, 2009, p. 38).

A autora (2009) reforça a necessidade e a urgência em vencer os desafios da inclusão escolar. Conclama seus atores a uma recuperação do tempo perdido capaz de promover uma

⁶ Joseph Jacotot, um educador francês nasceu em Dijon em março de 1770 e morreu em Paris em 30 de julho de 1840. Estudou e foi professor na Universidade de Dijon. Foi um educador que ensinava com o objetivo de levar o aluno a uma “emancipação intelectual”. Ele defendia a ideia de que o aluno é que deve se esforçar para aprender de acordo com sua reserva mental. Para ele, todos possuem igualdade de inteligência, ou seja, capacidade para aprender. Um lugar do saber. Foi professor também na Bélgica e Paris. Era professor de literatura clássica, línguas antigas, Direito Romano, Matemática Superior, entre outras (ENCICLOPÉDIA..., 2013).

reforma estrutural e organizacional das escolas comum e especial para que o aluno tenha a escola que merece, ou seja: “capaz de oferecer-lhe condições de aprender, na convivência com as diferenças, e que valoriza o que ele consegue entender do mundo e de si mesmo” (p. 39). Sugere que a escola abandone a “tolerância” às pessoas com deficiências nas turmas comuns, como “bem-intencionada”, e que “enfrente a si mesma” (p. 39), identificando seus próprios mecanismos de produção das diferenças, como: agrupá-las por categorias, deixá-las à margem, exatamente pela incapacidade de agrupá-las devido à multiplicidade das diferenças, impedir, assim, seu enquadramento segundo a cultura de igualdade nas escolas. Ela propõe a adoção de novas práticas pedagógicas pautadas na “Ética, Justiça e Direitos Humanos” (MANTOAN, 2009, p. 60).

Mantoan (2009) reafirma que é na sala de aula que as mudanças no ensino se efetivam para o sucesso ou insucesso. Sugere a recriação da escola como espaço para se preparar os alunos para o mundo plural em que vivem, superando o modelo elitista, tradicional e segregador das escolas. Para ela, o conceito de diferença é o mais importante conceito a ser compreendido na educação inclusiva e vai de encontro ao que Rawls teoriza pela igualdade de oportunidades quando desconsidera as condições naturais das pessoas em suas desigualdades, ou seja: o princípio igualizador das pessoas nem sempre resolverá a situação de todos porque é no processo que se constroem as oportunidades ultrapassando-se a ideia da igualdade como ponto de partida que, além de desprezar o mérito natural das pessoas, é um mecanismo de exclusão.

Desse modo, Mantoan (2003, p. 32) argumenta com relação à igualdade e a diferença na escola: “Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEEs”. PNEE é a sigla para designar as Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais. Na Constituição Brasileira, a expressão utilizada é “pessoa portadora de deficiência”. A partir dos anos de 1990, o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência argumentou que essas pessoas não portam uma deficiência. Essa expressão não é mais considerada correta. Compreendeu-se que o termo “portador” remete à ideia de “temporário” e, na realidade, a deficiência não é temporária. Uma pessoa surda não deixará de ser surda, por exemplo. O termo “portador” marca a pessoa pela sua condição. A expressão “necessidades especiais” também é considerada inadequada, pois se entende que todas as pessoas têm necessidades especiais. Cada pessoa apresenta necessidades diferentes umas das outras. Compreende-se, então, que não se deve marcar uma pessoa pela sua condição física ou intelectual. A expressão considerada adequada é pessoa com deficiência. Nesse caso, valoriza-se a pessoa e não a deficiência. Considera-se que, na construção de uma

sociedade inclusiva, a linguagem é um valioso instrumento para expressar o respeito ou discriminação (Curso de Formação de Conselheiros em Direitos Humanos - Abril – Julho/2006) - Realização: Ágere Cooperação em Advocacy - Apoio: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/PR.

Mas, continuando o raciocínio, se a diferença é tomada como parâmetro, não se fixa mais a igualdade como norma e desvaloriza-se toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. Entende-se que a diferença deve orientar as práticas educativas no sentido de que, por exemplo, o desempenho final não seja o padrão esperado pelo professor, isto é, homogêneo entre todos os alunos, mas que ele seja uma representação do aprendizado no processo e demonstre o desenvolvimento intelectual do aluno.

Mantoan menciona Rawls (1981) no ponto em que sua Teoria da justiça reconhece as desigualdades sociais e econômicas e visa a uma sociedade justa, igualitária. Ele se baseia em princípios que possam promover a justiça para todos e orientem o governo para uma ordem social através da justiça como equidade. Atualmente, essa teoria é muito utilizada como fundamento de leis governamentais no mundo capitalista e Rawls a fundamenta em princípios liberais de igualdade de oportunidades, da liberdade e da diferença.

Para Rawls (1981), as desigualdades sociais e econômicas não podem ser empecilhos para que as pessoas tenham oportunidades de realizar seus sonhos e objetivos. Sendo livres e racionais, elas podem decidir o que fazer, tendo para isso o acesso garantido. Através da igualdade de oportunidades, a desigualdade social e econômica é admitida, pois esta equaliza as pessoas em seus direitos de acesso e beneficia as menos favorecidas, o que seria o princípio da diferença.

A interpretação democrática, tal como o quadro sugere, obtém-se combinando o princípio da equitativa igualdade de oportunidades com o princípio da diferença. [...] Dando por estabelecido o quadro das instituições requeridas pela liberdade igual e a equitativa igualdade de oportunidades, são justas as expectativas mais elevadas de quem estiver melhor situado se, e só se, funcionarem como parte de um esquema que melhore as expectativas dos menos favorecidos da sociedade (RAWLS, 1981, p. 78).

Mantoan (2009) descreve a teoria de Rawls que combina o princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença, em que os talentos naturais e a condição social não são justos nem injustos. Em relação à educação, o que determina essa situação é a maneira como as instituições educacionais articulam esses fatores. Para regular essa ação, propõe a igualdade democrática. Sob a perspectiva das propostas da inclusão, Mantoan (2009)

questiona a teoria de Rawls quando destaca que ele não considera o mérito social e natural, pois. Ao igualar todos no ponto de partida, desconsidera as diferenças no processo de aprendizagem e o resultado educativo.

A autora ressalta que, para os que acreditam na escola inclusiva, o princípio da diferença não consegue resolver a questão das desigualdades naturais. Esse princípio não alcança tal problema, pois as diferenças não podem ser equalizadas. Elas permanecem, não são compensadas, e as desigualdades naturais não são consideradas. Reforçara que a ideia “todos são iguais”, sem possibilidades de mobilidades, certamente seria injusta com as pessoas deficientes; ao frequentarem as escolas comuns, suas diferenças seriam apenas toleradas e respeitadas numa tentativa de igualizá-las às demais pessoas ditas normais. Assim a permanência delas na escola seria realmente cruel, já que não teriam chances de vencer os desafios propostos.

Hoje, a noção de igualdade de oportunidade, numa perspectiva de justiça equitativa que orienta a legislação educacional, parece não atender a todas as demandas. Nem sempre o que é prometido pela oportunidade igual é conseguido na realidade escolar. A questão do mérito, por exemplo, valorizada na sociedade moderna, pautada pelas oportunidades iguais, justifica as desigualdades naturais das pessoas. Essas desigualdades são verificadas no seu bom ou mau desempenho no processo educacional. É durante o percurso educacional que as diferenças se manifestam. A igualdade se perde entre os limites nas pessoas, em suas diferenças, se deparam. As identidades fixas, como Mantoan (2009) atestou, são características de escolas excludentes. Muitas dessas pessoas “ficam para trás”, são marcadas e algumas desistem da jornada escolar.

Nesse sentido, na proposta de Mantoan (2009) de recriar a escola sob uma perspectiva inclusiva, a questão da diferença não deve ser apenas objeto de aceitação e respeito, mas de valorização. A escola, seguindo as ideias dessa autora, deve ser para todos. Uma escola que não segregue, não discrimine, não inferiorize e considere as possibilidades de uma emancipação intelectual. Para tanto, a filosofia inclusiva deve ser internalizada por todos na escola, considerando-se as desigualdades naturais e não apenas as igualdades de oportunidades. Os professores não têm que se especializar para lidar com as diferenças, mas compreender que o conhecimento é assimilado diferentemente por cada aluno, conforme suas possibilidades e capacidade de inteligência, respeitando-se o “lugar do saber” do aluno que o levará à emancipação intelectual.

Muitos fatores no interior da escola, após o acesso garantido, corroboram para uma realidade difícil quanto ao desenvolvimento educacional dos alunos. Dubet, em seu livro *O*

que é uma escola justa? (2008) trata da “escola das oportunidades”. Ressalta-se que Dubet se refere à escola francesa, contudo, pode-se pensar a partir de seus escritos uma vez que aqui não se distancia muito do perfil educacional por ele analisado. Aliás, caminha-se em função dos ideais globalizantes, capitalistas, que procuram homogeneizar a educação mundial.

Dubet (2008) discorre acerca da igualdade de oportunidades na escola que, na intenção de romper com o elitismo republicano promovendo e ampliando a escolarização, ensejou novo mecanismo de exclusão escolar: a meritocracia.

A igualdade das oportunidades e a valorização do mérito são consubstancias às sociedades democráticas, porque permitem conciliar dois princípios fundamentais: de um lado, o da igualdade entre os indivíduos; do outro, o da divisão do trabalho necessário a todas as sociedades modernas (DUBET, 2008, p. 19).

Dubet (2008) reafirma que essa proposta, ao visar ao fim das desigualdades econômicas, justifica as desigualdades escolares pelo mérito, não visa a uma sociedade igualitária, mas a uma sociedade industrial pela divisão do trabalho. Nota-se, então, que a educação detém-se na formação para o mercado de trabalho, e a concepção inclusiva cai por terra. Especialmente os alunos com deficiências, considerados iguais *a priori*, estarão fadados ao fracasso escolar pelo mérito, entre outras diferenças que se apresentam na escola inclusiva, cuja comunidade não esteja imbuída da filosofia da inclusão.

Dubet (2008) salienta que, com a igualdade das oportunidades, os alunos têm as mesmas oportunidades de irem até o fim da escolaridade com sucesso. Nesse caso, já não há impedimentos, o que ele chamou de “verdadeira revolução escolar”. Contudo, alerta quanto a essa igualdade de oportunidades:

Cada criança entra na mesma escola que todas as outras e a ela é oferecida a mesma chance de ir até o fim do percurso com êxito, pois o dinheiro e o nascimento não podem mais lhes fechar as portas do sucesso. [...] sob a condição que ele seja excelente. Todo aluno é orientado ou deixa a escola quando fracassa, quando não consegue superar as provas das notas, dos exames e dos concursos. [...] uma verdadeira revolução escolar: todos os alunos entram na mesma competição, a seleção não se situa mais fora da escola, mas no próprio curso da escolaridade. Desde então, a heterogeneidade dos alunos no mesmo quadro escolar torna-se uma prova pedagógica fundamental para os professores do secundário, enquanto o fracasso escolar torna-se um problema obsessivo para os alunos e as famílias. A questão das desigualdades de acesso se substitui a das desigualdades de sucesso (DUBET, 2008, p. 25).

Esse trecho do texto de Dubet (2008) traz argumentos para uma reflexão do quê e como pode repercutir a questão das igualdades de oportunidades sob o ponto de vista do sucesso ou fracasso escolar. Ele pontua que a igualdade de oportunidades pressupõe que os que vão continuar na jornada escolar serão os alunos excelentes. Dessa forma, a meritocracia se encarrega de selecionar dentro da escola o que era realizado fora dela. Além do mais, relata que a heterogeneidade causa um “mal-estar” nos professores, certamente por não estarem acostumados a esse tipo de turmas. Identifica, ademais, a questão do fracasso advindo da meritocracia escolar que deixa insatisfeitas as famílias e os próprios alunos.

Fica claro, nesse contexto, que a questão das diferenças na escola somente é considerada sob o aspecto da igualdade de oportunidade, quando do acesso das pessoas “diferentes”, o que não ocorre durante a trajetória escolar. Dubet (2008) também relata que, apesar de o acesso ter sido oportunizado e o nível médio escolar na França ter aumentado, ou seja, uma democratização quantitativa, pelo menos da faixa etária até os 16 anos, o resultado é decepcionante: “Desde os anos de 1960, os sociólogos⁷ vêm demonstrando que a riqueza não é o único obstáculo à igualdade de oportunidades e que a distribuição das carreiras e das *performances* escolares dos alunos permanece muito desigual” (DUBET, 2008, p. 26).

Dubet (2008) argumenta, de acordo com os sociólogos, que os alunos que possuem mais capital cultural e social se sobressaem em seus estudos alcançando as carreiras mais rentáveis e de prestígio, enquanto os “mais fracos, que são também os menos favorecidos socialmente, são “evacuados” para as habilitações relegadas, de baixo prestígio e pouca rentabilidade” (DUBET, 2008, p. 27). O conceito de capital cultural e social foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bordieu (1930-2002) e se refere ao conjunto de recursos e competências disponíveis e mobilizáveis em matéria de cultura dominante ou legítima. Pode existir em dois estados: incorporado, quando faz parte das disposições, do *habitus* dos agentes; e objetivado, quando é certificado através de provas, atributos ou títulos, designadamente escolares (CAPITAL CULTURAL. In Infopédia, 2003-2013). A situação citada por Dubet demonstra como o mecanismo de desigualdade social ecoa na escola pela meritocracia justificada pela igualdade de oportunidades que não propicia bons resultados a todos.

Trata-se de um grande desafio apresentado na obra de Mantoan (2009), quando se refere a uma reorganização da estrutura e funcionamento da escola para atender exatamente as turmas heterogêneas, denominadas por Dubet (2008) de “provação pedagógica”. Mantoan

⁷ “Sociólogos” é a expressão utilizada por Dubet (2008) em sua nota na p.27, para se referir aos trabalhos de C. Boudelot, R. Establet, R. Boudon, P. Bourdieu, J._C. Passeron, R. Girard, entre outros.

chama a atenção exatamente para essa dificuldade registrada por Dubet (2008), que ocorre na França como também aqui no Brasil, ao que ela designa de “neutralização dos desafios da inclusão” através das “medidas de ajustes”⁸. Estas procuram “anular as diferenças” equalizando os alunos. Ela acredita que todos podem aprender por suas capacidades, o que nem sempre vai resultar no melhor esperado, mas no melhor alcançado.

A expressão “revolução escolar”, citada por Dubet (2008), remete à obra de Esteve, *A Terceira Revolução Educacional* (2004), em que esse autor analisa a educação sob o aspecto das revoluções pelas quais a educação passou. Esteve (2004) identifica três momentos históricos em que, por meio da educação, a sociedade foi transformada: no primeiro caso, ele identifica as escolas egípcias datadas de 2.500 anos antes de nossa era. Eram as casas de instrução e as escolas de escribas. Eram instituições reservadas à elite sacerdotal e à administração do Estado e ensinavam os segredos da escrita, considerados divinos. Os escribas eram considerados “príncipes sábios” dispensados de qualquer trabalho. Fica evidente a educação elitista que outorgava privilégios.

A segunda revolução educacional mencionada por Esteve (2004) ocorreria na Prússia, no século XVIII, quando “[...] em 1787 Frederico Guilherme II promulgou um código escolar que tirava do clero a administração das escolas, passando-a para um Ministério de educação que, com tal finalidade, dispunha de escritórios e inspetores que administravam e fiscalizavam as escolas de todo o Estado” (ESTEVE, 2004, p. 26). Esteve argumenta que essa revolução tirou a educação das imprecisas iniciativas particulares para a responsabilidade do Estado a fim de criar um sistema educacional que garantisse o acesso a todas as crianças. Esse desafio, no contexto geral mundial permaneceu até o século 20, ainda assim, em se tratando apenas do ensino fundamental.

Esteve observa que “a extensão e a democratização do ensino propostas pela segunda revolução educativa sempre foram recebidas com receio em determinados meios” (ESTEVE, 2004, p.29). Ele relata que nossa geração é resultado dessa escola seletiva, o que ele chama de “pedagogia da exclusão”. Era a escola das “expulsões”: alunos que não aprendiam e os de mau comportamento simplesmente eram expulsos das escolas sob a justificativa de que o Estado não podia gastar seus poucos recursos e poucas vagas com tais alunos. Aos alunos vitoriosos cabia o privilégio de um trabalho social e economicamente bem remunerado.

⁸ Dubet se refere aos programas criados pelas políticas educacionais, desenvolvidos nas unidades escolares, no sentido de corrigir as defasagens educacionais, seja para correção do fluxo idade série, reforço dos conteúdos, entre outros.

Esteve (2004) destaca que é muito mais fácil trabalhar numa sala de elite, comportada, do que em uma sala com a diversidade que hoje se apresenta. Ele ratifica que, com o conceito de ‘capital humano’⁹, necessário economicamente, o país que “pretenda voltar à pedagogia da exclusão vai piorar sua coesão social e frear notavelmente sua capacidade de progresso” [...] (ESTEVE, 2004, p. 32). Ele se refere, nesse caso, à situação da União Europeia. Contudo, tais argumentos são pertinentes a análises em todos os países capitalistas, como o Brasil.

Mantoan (2009) não discute a questão da inclusão como um fator que auxiliará o progresso econômico do país com o aumento do capital humano no mercado de trabalho. Ela enfatiza a necessidade da mudança de paradigma escolar para uma filosofia inclusiva e seus benefícios e, quanto ao receio em receber a “democratização” na escola, ela concorda com Esteve (2004) quando argumenta:

Os caminhos até então percorridos para que a escola brasileira acolha a todos os alunos, indistintamente, têm se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregado e conservador de nosso ensino, em todos os seus níveis: básico e superior (MANTOAN, 2009, p. 29).

Finalmente, Esteve (2004) apresenta a terceira revolução educacional: trata-se da extensão do ensino fundamental a toda a população e a obrigatoriedade do ensino médio. Cabe lembrar que ele se refere à Espanha. Essa situação configura, segundo o autor, (2002)

[...] uma nova concepção de nosso sistema que ainda não somos capazes de avaliar na justa medida, porque todos nós fomos educados no sistema anterior, e, na falta de outras referências, tendemos, inevitavelmente, a comparar os problemas atuais com situações anteriores, sem entender que a generalização do ensino para cem por cento da população supõe uma mudança qualitativa que modifica os objetivos, as formas de trabalho e a própria essência do sistema educacional (ESTEVE, 2004, p. 36).

Esteve (2004) relata que, embora haja na Europa, hoje, sistemas escolares melhores do que em qualquer outra época, persiste um sentimento de crise da educação entre os professores e pais de alunos, porque eles não encontram uma escola como a que tinham antes: seletiva, com os mesmos critérios do antigo sistema, das expulsões, mas aberta a todos. E isso, segundo esse autor, se justifica pela tendência de julgar o novo sistema com a mentalidade antiga de escola, ou seja, seletiva e excludente.

A crítica quanto ao fracasso escolar de alguns alunos, segundo Esteve (2004), perde sentido ao se verificar que, apesar de seu baixo nível, é melhor que nenhum nível. A

⁹ Esteve explica que essa expressão, “capital humano”, é um conceito criado no século 20 para se referir a uma grande massa de pessoas com altos níveis de formação educacional.

transformação que caracteriza a terceira revolução educacional, para o autor, é a eliminação da pedagogia da exclusão. Ele admite que as crianças, antes excluídas, têm, hoje, professores para atendê-las.

Nesse sentido, Esteve (2004) faz alusão à meritocracia escolar e à igualdade de oportunidades quando se refere a “nível educacional pobre nas escolas” (p. 37), o que remete ao fracasso escolar. Ele considera esse movimento da escola para todos um fenômeno não entendido ao não se pensar que, para a maioria dos alunos “fracos”, trata-se da primeira geração de suas famílias a se escolarizar. Dessa forma, é um avanço que eles estejam na escola “aprendendo”. Esteve (2004) argumenta que, em contrapartida, o nível geral da educação da população aumenta. Afirma que é mais difícil ensinar, hoje, porque as escolas concentram cem por cento de toda a diversidade pessoal e social de uma população, o que não ocorria antes da democratização escolar. A igualdade de oportunidades levou o sistema educacional a transformar, inclusive, o currículo escolar tornando-o abrangente, único, que todos devem seguir.

Esteve (2004) sugere, diante de tantos desafios, que a solução não está em retornar ao sistema seletivo da escola e sim buscar soluções para atender à diversidade sem impor um modelo intelectualista conforme o anterior. Ele adverte que voltar atrás, para a pedagogia da exclusão, impedirá a União Europeia de alcançar seus objetivos com relação à produção do conhecimento evidenciando a educação a serviço da economia do país. Argumenta que a formação, embora voltada para o mercado, garante melhoria da qualidade de vida a todos, o que antes não era possível.

Mantoan (2009) pontua que “todos na escola” é um direito Constitucional que “não tem uma posição universalista e generalizante e que em nossa legislação também são consideradas situações em que o direito às diferenças é proclamado” (MANTOAN, 2009, p. 10). Contudo, ela destaca que a igualdade de oportunidades conflita com os ideais inclusivos quando o próprio sistema escolar não considera as diferenças, excluindo os alunos. Ela deixa claro que a escola que não compreende a concepção filosófica da inclusão, por isso, ao receber os alunos pela imposição da lei, acaba, com suas práticas, excluindo os alunos com suas diferenças que ela não considera. Mantoan (2009) argumenta que todos podem aprender na escola. Esse é o ponto que Esteve traz como avanço na educação para todos. A concepção da educação inclusiva passa pela compreensão da educação da criança com deficiência e, nesse sentido, buscou-se a fundamentação teórica acerca do tema.

3 A educação de criança com deficiência em Vigotski

No Brasil, a concepção de educação da criança com deficiência tem sido mudada a partir da Constituição Federal de 1988 e determinou novas diretrizes à educação especial abrindo espaço nas escolas comuns para essa nova modalidade de ensino que se restringia às escolas especiais. O novo modelo educacional contribuiu para aumentar o interesse de professores e pesquisadores em relação aos fundamentos da educação especial nas escolas comuns. A esse respeito, Vigotski é um dos autores mais consultados, pois sua teoria sobre a defectologia tem sido utilizada prioritariamente para a realização da nova educação especial.

O estudo do currículo adaptado para alunos com surdez deve considerar fundamentalmente a compreensão de como eles aprendem. Como as pessoas com surdez se desenvolvem? Como ocorre a aquisição da leitura e da escrita?

Em pleno século XXI, a questão da educação para crianças com deficiência ainda causa muita polêmica, embora esse assunto venha sendo discutido desde o início do século XX. As deficiências humanas, como a surdez, foram denominadas por Vigotski de “defeito” e mereceu grande interesse desse psicólogo extremamente preocupado com a pedagogia. Ele apresentou, na década de 1920, a defectologia, ou seja, o estudo do desenvolvimento da criança com deficiência e sua educação. Procurou-se, neste trabalho, trazer a concepção de Vigotski (1997) acerca do tema em pauta com base na análise do livro *Fundamentos da defectologia, Obras completas, Tomo cinco*, publicado pela primeira vez em 1983. Esse livro foi organizado pelos discípulos de Vigotski, entre os quais V.V. Davidov, A.N. Leontiev, A.R. Luria, A.V. Petroski, A.V. Zaparozhets. Para fundamentar a defectologia, Vigotski se apoiou em contribuições importantes de pedagogos-defectólogos, psicólogos, médicos psiquiatras, filósofos, fisiólogos, tais como: Stern, Adler, Pavlov, Bekhterev¹⁰ e outros.

Tratava-se de uma nova visão pedagógica, uma pedagogia especial, científica, criativamente positiva que objetivava romper com a pedagogia terapêutica praticada. Essa pedagogia tratava da questão por métodos quantitativos que mediam e contavam, ou seja, deixavam uma lacuna ao não caracterizarem o próprio defeito ou deficiência na estrutura interna da personalidade. Vigotski atestou que, de todos os problemas da defectologia até então considerados, o maior deles foi o uso do método quantitativo. Alegou que a defectologia era considerada “uma espécie de pedagogia menor” (VIGOTSKI, 1997, p. 2, trad. nossa). A percepção ideológica da nova abordagem buscava romper com o traço

¹⁰ A apresentação dos autores citados, que influenciaram Vigotski, ocorrerá adiante, à medida que suas ideias forem referenciadas.

marcante da defectologia quantitativa e orientava a uma pedagogia com valor social do desenvolvimento.

Esse pesquisador atribuiu um caráter ideológico à nova defectologia que se deparava com dificuldades, tais como as que enfrentaram a pedagogia e a psicologia ao defenderem que “a criança não é um adulto pequeno” (VIGOTSKI, 1997, p. 3). A defectologia estudada por esse pesquisador considerava as particularidades da criança com deficiência e pretendia se estabelecer como ciência. Para ele, tratava-se de uma luta na defesa da tese que a garantiria como tal: “a criança, cujo desenvolvimento é complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que seus colegas normais, é uma criança, mas que se desenvolve de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p. 3; trad. nossa).

O objeto de estudo da nova defectologia, para Vigotski (1997), não é o defeito em si, mas a criança oprimida pela deficiência. Então, o que mais importava na defectologia eram as reações do organismo e da personalidade da criança ante o defeito. Ele assinalou que, pela concepção puramente quantitativa da deficiência, poder-se-ia chegar à “anarquia pedagógica” e, dessa maneira, apenas se conseguiriam dados isolados, mas não um sistema do conhecimento científico. O autor expôs que se fazia necessário buscar a fundamentação filosófica desse novo tipo de conhecimento. Considerou que “A concepção puramente aritmética da soma dos defeitos é um traço característico da velha defectologia que se faz antiquada” (VIGOTSKI, 1997, p. 2; trad. nossa).

Vigotski entendeu que, acompanhando essa concepção velha e antiquada pautada sobre bases negativas, o ensino se fazia reduzido e lento sendo necessária uma revisão dos métodos de trabalho nas escolas especiais. Ele sustentou que as crianças com deficiências aprendem de outro modo, porque são diferentes; elas possuem peculiaridades qualitativamente distintas de desenvolvimento.

Somente com a ideia da peculiaridade qualitativa dos fenômenos e processos que estuda a defectologia, pela primeira vez esta ciência adquire uma base metodológica sólida, pois nenhuma teoria é possível se parte exclusivamente de premissas negativas, como não é possível nenhuma prática educativa, estruturada sobre bases e determinações puramente negativas (VIGOTSKI, 1997, p. 4; trad. nossa).

Esse estudioso (1997) elucidou, em se considerando a nova condição, que a defectologia deveria dominar o conhecimento sobre seu objeto de estudo. Assim, os processos de desenvolvimento da criança analisados devem ser apresentados de diversas formas e tipos; as peculiaridades também devem ser explicadas e as leis dessa diversidade, reveladas. Por

assim entender, Vigotski (1997) ressaltou os problemas da defectologia da época e as premissas sociais em que se baseiam sua teoria e a prática da educação. Ele destacou o duplo papel que a deficiência orgânica pode desempenhar no processo de desenvolvimento da criança e na formação de sua personalidade: a deficiência é a limitação que diminui o desenvolvimento ou, por causa das dificuldades, pode estimulá-lo através da compensação.

Ele salientou que apenas o método quantitativo não responde a questão, pois são os processos transformadores por que passa a criança que determinam seu desenvolvimento e seu comportamento. Vigotski (1997) se apoiou nas ideias de W. Stern¹¹, quando disse que é na área das funções psicológicas que a deficiência de uma capacidade é compensada por completo, ou em parte, com o desenvolvimento mais forte de outra capacidade.

Adler¹² também influenciou Vigotski, em sua teoria, quando dizia que a criança, ao sentir a sua deficiência, era estimulada para o desenvolvimento da psique. Vigotski explica a esse respeito que, se um órgão não exerce bem sua função, o sistema nervoso central assume a tarefa de compensar o funcionamento do órgão. Trata-se de um fator psicológico determinando o desenvolvimento da criança. Vigotski (1997) considerou muito importante a ideia de Adler que via no defeito as forças, as tendências e os desejos de vencê-lo ou equilibrá-lo, sendo que esta questão não tinha sido notada pela antiga defectologia. Adler trouxe a ideia da influência positiva da deficiência. Contudo, Vigotski ratificou que tais desejos são responsáveis pela diversidade de peculiaridades no desenvolvimento da criança com deficiência o qual se aproxima do desenvolvimento da criança normal.

Pavlov¹³, com sua teoria do reflexo do objetivo, dizia que, para uma manifestação total do desenvolvimento, há a necessidade de certo esforço e os obstáculos são a condição principal para se conseguir o objetivo. Vigotski assinala, em seu trabalho, que essa teoria da compensação revela um caráter criador do desenvolvimento através do defeito e assim refere:

[...] Seria um erro supor que o processo da compensação sempre termina indispensavelmente com o êxito, sempre conduz a formação de capacidades a partir da deficiência. Como qualquer processo de luta, a compensação pode ter também dois resultados: a vitória e a derrota, entre as quais se dispõem todos os graus possíveis de trânsito de um polo para o outro. O resultado depende de muitas coisas, mas, o fundamental, de fundo de compensação (VIGOTSKI, 1997, p. 3; trad. nossa).

¹¹ Stern, Willian (1871-1938), psicólogo alemão, trabalhou na área da psicologia infantil e diferença.

¹² Adler, Alfred (1870-1937), médico psiquiatra e psicólogo austríaco, criou a escola da psicologia individual.

¹³ Pavlov, Ivan Petrovich (1874-1934), fisiólogo russo, soviético e acadêmico. Vigotski valorizou bastante a teoria de Pavlov como uma base materialista da psicologia.

Vigotski (1997) avança a possibilidade de o defeito repercutir dois resultados diferentes; no entanto, reconhece que o desenvolvimento da criança com deficiência constitui

[...] um processo criador (orgânico e psicológico de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos, isto é, superestruturas, substituidores e equilibradores, originados pela deficiência, e do surgimento de novas vias para o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, p. 7; trad. nossa).

Com essas revelações, o autor aponta a peculiaridade positiva do defeito que é a reação do organismo e da personalidade ante o defeito, ou seja, a compensação no processo de desenvolvimento. Como dito anteriormente, as crianças com deficiências se desenvolvem de forma diferente das crianças normais, por outros meios, pois possuem peculiaridades que o pedagogo deve conhecer para conduzi-las. Vigotski revela que “[...] a criança não sente diretamente seu defeito. Ela percebe as dificuldades que resultam do defeito. A consequência direta do defeito é a diminuição da posição social da criança; o defeito se realiza como ‘uma luxação social’¹⁴” (VIGOTSKI, 1997, p. 8; trad. nossa).

Na visão desse autor (1997), sempre que essas crianças devem se posicionar como participantes das atividades sociais da vida nas suas relações com outras pessoas, tais atividades como um todo se reorganizam. Desse modo, toda a parte orgânica dessa criança deve ser analisada do ponto de vista psicológico. Vigotski assim declara: “A ‘menosvalia’¹⁵ dos órgãos - segundo Adler - que leva à compensação, cria a posição psicológica peculiar para a criança. Através desta posição e somente através dela o defeito influi no desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 1997, p. 8; trad. nossa). Essa posição psicológica peculiar forma, na visão do autor, a linha “defeito-sentimento de menos valia-compensação” (p. 8; trad. nossa). Seria esse sentimento que faria a deficiência dar lugar à compensação. Ele assevera também que esse sentimento reflete a condição social em que a criança se vê. Dessa forma, até mesmo o nome da escola “especial” coloca a criança nessa situação psicológica:

O nome *Hilfsschule*¹⁶ parece uma ofensa para os pais e para as crianças. O nome imprime aparentemente no aluno a marca da menosvalia. A criança não quer ir à ‘escola para atrasados’. A diminuição da posição social provocada pela ‘escola para atrasados’ atua parcialmente também sobre os

¹⁴ Trata-se de uma analogia à luxação corporal. Como um rompimento dos ligamentos das articulações, que causam inflamação e dor.

¹⁵ “sentimento de menosvalia”, nome dado por Adler a esse sentimento de queda da posição social da criança por causa da deficiência.

¹⁶ *Hilfsschule* é a palavra alemã que significa “escola especial”.

professores, colocando-os numa espécie de posição inferior em comparação aos professores da escola comum (VIGOTSKI, 1997, p. 9; trad. nossa).

Para Vigotski, na concepção da criança, frequentar uma escola especial era colocar-se em uma posição social difícil; destaca que, na escola de Adler, a luta contra esse sentimento era o primeiro e fundamental ponto de toda a educação. Ele (1997) reforça que, para Adler, o mais importante é a posição social que a pessoa pode ocupar. Vigotski relata que alguns povos, pelo seu misticismo, acreditam, por exemplo, que o cego possui uma clarividência espiritual capaz de elevá-lo socialmente; com isso, não ocorre o conflito psicológico da menosvalia. Conclui esse psicólogo que o defeito, por si só, não determina a formação da personalidade, mas sim as consequências sociais da deficiência.

À luz da teoria discutida, percebe-se que a questão psicológica é essencial quando a criança, dadas as dificuldades enfrentadas no meio social, tem determinada reação relacionada à deficiência a ponto de influir no seu desenvolvimento. Nesse sentido, Vigotski apresenta as concepções de Adler e sua psicologia de posição que enfoca o desenvolvimento psicológico da posição social da personalidade em contraponto à psicologia de disposição, que é orgânica. Ele esclarece que Adler se refere ao desejo inerente da sociedade humana no sentido de ocupar uma posição social de respeito. Vigotski analisa as ideias de Adler e Pavlov atribuindo-lhes semelhanças ao considerarem necessário oferecer obstáculos e objetivos às crianças para que possam reagir e desenvolver a compensação para se posicionarem na sociedade.

Para Vigotski (1997), há a condicionalidade social para o desenvolvimento, a tendência social da compensação dirigida para o futuro como um processo único diante das exigências sociais. A esse respeito, desvela-se o postulado de Stern, tal como apresentado por Vigotski (1997, p. 10; trad. nossa):

As funções particulares podem representar um desvio da norma, sem dúvida, a personalidade e o organismo em seu conjunto podem pertencer ao tipo completamente normal. *A criança com defeito não é indispensavelmente uma criança deficiente.* O grau de sua anormalidade ou normalidade depende do resultado da compensação social, isto é, da formação final de sua personalidade em geral. A cegueira por si mesma, a surdez e outros defeitos particulares, não fazem, todavia, de seu portador uma pessoa com defeito.

Vigotski (1997) explica que o postulado de Stern remete ao princípio da compensação social da criança com deficiência em que ela se aproxima da criança normal e assume um lugar valorizado na sociedade. O autor atribui importância a essas concepções que remetem

ao valor social da educação. Para ele, essas ideias foram fundamentais no desenvolvimento de sua própria teoria.

Com o fim de não construir sobre a areia, para evitar o empirismo superficial e eclético que a diferenciava no passado, para passar de uma pedagogia terapêutica a uma pedagogia criadora positiva, a defectologia deve apoiar-se em um fundamento filosófico dialético-materialista, sobre o qual se estrutura nossa educação social. Este é o problema da nossa defectologia (VIGOTSKI, 1997, p. 26).

O citado autor apresentou uma nova defectologia e buscou fundamentá-la solidamente, tanto em relação à teoria quanto à sua prática para a área da educação. Vigotski (1997) cita uma expressão de Stern que leva à ideia de que das deficiências surgem as forças: “o que não me destrói me faz mais forte”. Nesses termos, a ideia da supercompensação faz parte da psicologia que se apoia no conceito da personalidade integral. Sob esse pressuposto, a escola de Adler se fortalecia na América e na Europa com a psicologia individual, ou seja, da personalidade integral, da supercompensação. Assim explicitou:

A supercompensação não é algum fenômeno raro ou exclusivo na vida do organismo. [...] numa série de áreas diferentes da vida orgânica estes fenômenos têm sido estudados de um modo tão fundamentado e sua utilização prática é tão importante que nós, com pleno direito, podemos falar sobre a supercompensação como um fato fundamental, cientificamente estabelecido na vida do organismo (VIGOTSKI, 1997, p. 27; trad. nossa).

Explica também que a teoria da supercompensação é

[...] um processo orgânico paradoxo a primeira vista que transforma a enfermidade em supersaúde, a debilidade em força, a intoxicação em imunidade [...] sua essência se reduz ao seguinte: qualquer dano ou influência prejudicial sobre o organismo provoca, por parte deste último, reações de proteção muito mais enérgicas e fortes que aquelas que são necessárias para paralisar o perigo imediato. O organismo representa um sistema relativamente fechado e vinculado, internamente de órgãos que possuem uma grande reserva de energia potencial e de forças ocultas (p. 29; trad. nossa).

Vigotski elucida que o organismo, ao perceber problemas, reage para protegê-lo de uma forma maior que a necessária. Ele exemplifica, citando o que ocorre com a extração de um órgão duplo do organismo: o que fica assume a função compensando o que foi retirado. O sistema nervoso também compensa um órgão ímpar. Ele acrescenta que o sentimento de inferioridade no indivíduo se transforma em força para o desenvolvimento psíquico. A consciência de inferioridade é a avaliação de sua posição social que se converte em força.

Vigotski (1997) faz outras considerações acerca da teoria de Adler, como se segue:

Em primeiro lugar, o caráter dialético da nova teoria, em segundo lugar, a base social da psicologia da personalidade. Adler pensa dialeticamente: o desenvolvimento da personalidade se move por uma contradição; o defeito, a inadaptção, a inferioridade, não somente é uma deficiência, uma insuficiência, uma magnitude negativa, como também um estímulo para a supercompensação (VIGOTSKI, 1997, p. 29; trad. nossa).

Sob esse olhar, o defeito por si só não decide o destino ou a personalidade da criança, mas as consequências sociais e sua realização sociopsicológica. Vigotski se concentra na teoria de Adler que supera a concepção biológica do caráter, da personalidade. Na visão de futuro dessa teoria, a base social determinará o desenvolvimento da personalidade da criança. Dessa perspectiva, a supercompensação só ocorrerá na presença da deficiência, ou seja, através do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Quanto à educação da criança com deficiência, Vigotski relata:

Para a teoria e a prática da educação da criança com defeitos de audição, e de visão, a teoria da supercompensação tem uma importância fundamental e serve de base psicológica. Que perspectivas tem ante si o pedagogo quando sabe que o defeito não é somente uma deficiência, uma debilidade, como também a fonte da força e das capacidades e que no defeito há algum sentido positivo (VIGOTSKI, 1997, p. 31; trad. nossa).

Para esse psicólogo, há muito tempo a psicologia e os pedagogos sabiam disso, mas somente naquele momento a lei principal da teoria de Adler foi formulada com precisão científica.

A criança querará ver tudo se é míope, escutar tudo se apresenta uma anomalia auditiva; querará falar se tem dificuldades na linguagem. O desejo de voar estará expresso nas crianças que têm grandes dificuldades para saltar (VIGOTSKI, 1997, p. 31; trad. nossa).

Vigotski (1997) esclarece que a união dos fatores - posição elevada da personalidade e a compreensão da função orgânica - deve constituir a base da educação da criança com deficiência. Juntamente com as deficiências, estarão as tendências psicológicas de uma posição oposta para vencer o defeito. Assim, as possibilidades, tendências naturais da supercompensação, devem ser incluídas no processo educativo das crianças com defeitos. Garante esse autor que a incompreensão da psicologia do defeito tem sido a causa do fracasso da educação tradicional dos cegos e dos surdos. Contudo, adverte quanto ao pensamento reducionista que limita com rigor a educação das crianças com deficiências com as normais:

Não se pode supor que se elimina teoricamente qualquer diferença entre a educação do cego, do surdo e da criança normal, não se pode pelo fato de que esta diferença existe e se dá a conhecer. [...] também é preciso ter em conta as particularidades do desenvolvimento da criança com defeito. O educador deve conhecer em que reside a peculiaridade da pedagogia especial, que fatores no desenvolvimento da criança respondem a essa peculiaridade que a exige. É verdade que a criança cega e surda do ponto de vista da pedagogia pode, em princípio, ser igualada à criança normal; mas ela alcança tudo o que alcança a criança normal por outro caminho, de outra maneira, por outros meios (VIGOTSKI, 1997, p. 36; trad. nossa).

Vigotski enfatiza que existe a diferença e esta não deve ser ignorada, antes, deve ser conhecida pelo educador para saber como orientar a criança. A história de vida da criança cega não é igual à da criança que vê. É impossível admitir que a cegueira não provoque profunda particularidade em todo o desenvolvimento. A criança com deficiência apresenta peculiaridade e para que a supercompensação ocorra é necessário que a criança passe por dois momentos: pela avaliação das exigências sociais apresentadas a sua educação (avaliação de sua posição social) e o fundo de compensação. O fundo de compensação seria a diversidade das funções psicológicas superiores existentes no sistema nervoso central que pode compensar a deficiência de um órgão. Através do sentimento de inferioridade que surge na criança quando ela avalia sua posição social, o sistema nervoso central assume a tarefa de compensar o funcionamento do órgão deficiente. Vigotski destacou (p. 38) que nas crianças com deficiência esse fundo é pobre, daí a dificuldade da criança em acompanhar o mesmo ritmo da criança normal. Entretanto ele via na supercompensação uma luz no caminho da educação especial. “Por isso, não se mostra fácil, como incomensuravelmente mais difícil a educação do cego, surdo que a da criança normal, se com a educação se quiser obter os mesmos resultados” (VIGOTSKI, 1997, p. 38).

Vigotski explicita que o mais importante para a educação das crianças com deficiência é a possibilidade da avaliação social e da superavaliação a fim de que ocorra a supercompensação, e que a criança se desenvolva de maneira diferente das crianças normais, ainda que não alcance resultados iguais. Ele relata que nem mesmo com as crianças normais há um desenvolvimento esperado. Questiona, por exemplo: crianças proletárias alcançam o grau de desenvolvimento que poderiam alcançar? E conclui que com os cegos acontece o mesmo. Faz-se, pois, necessário que a educação tome a direção da validade social e que não se considere que a criança deficiente está fadada à inferioridade.

Vigotski atenta para os esforços da escola especial, porém, atribui-lhe defeitos fundamentais:

[...] ela cerca seu educando (a criança cega, o surdo e o atrasado mental) em estreito círculo do coletivo escolar, cria um mundo pequeno, separado e isolado, em que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, toda a atenção se fixa na deficiência corporal e não o incorpora à verdadeira vida. Nossa escola especial, ao invés de tirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente nesta criança hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, como também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero (VIGOTSKI, 1997. p. 42; trad. nossa).

Para o autor, esse modelo fechado de educação de origem alemã, com poucos casos de crianças deficientes, não se adequava à realidade russa. A educação de crianças com deficiência, tanto sob o ponto de vista psicológico quanto pedagógico, tratava-se de um problema da educação social, pois, qualquer que seja a deficiência, esta se torna um desajuste social. A deficiência representa um transtorno para a criança não somente no que se refere ao mundo físico, mas às questões da conduta social. Vigotski salienta que o educador da criança com deficiência não deve ver apenas o defeito da criança, mas suas consequências sociais. Ele reforça que “a cegueira e a surdez como fatos psicológicos não existem para o próprio cego ou surdo” (VIGOTSKI, 1997, p. 43; trad. nossa). O educador não deve ver a criança deficiente apenas sob o ponto de vista biológico, mas considerar as consequências sociais desse fato.

Vigotski sustenta que não existe diferença do princípio da educação para as crianças com deficiências e as normais. Para ele, o “defeito”, do ponto de vista físico, é simplesmente a falta de um dos órgãos dos sentidos, e pode ser compensado em grande medida, por outras vias. Então, um dos meios para que ocorra a compensação está nas formas condicionadas. “O reflexo condicionado pode ser formado tanto pela vista quanto pela audição como a pele, e, por conseguinte, na educação temos a substituição de um analisador¹⁷ por outro, de uma via por outra, empreendemos o caminho da compensação social de um ou outro defeito” (VIGOTSKI, 1997, p. 44; trad. nossa). Ele defende que se deveria ensinar as crianças com deficiências do mesmo modo que se ensinam as normais: o cego deve aprender a ler tal qual a criança que vê. Que saiba escrever sem que seja através da “pena” no papel, mas perfurando o papel. O princípio é o mesmo.

Quanto à criança surda que tem os demais órgãos normais, Vigotski afirmou que ela não pode falar porque não pode ouvir. A essas crianças pode-se ensinar a linguagem oral através da leitura labial, o que as torna capazes de aprender não apenas um idioma, mas vários. Desse modo, esse método alemão superaria o método francês da datilologia (mímica).

¹⁷ Expressão da época utilizada pelos fisiólogos para se referir aos órgãos dos sentidos.

Essa linguagem promoveria a comunicação do surdo com as pessoas normais e serviria como meio da formação do pensamento e da consciência.

Pode-se perceber que, inicialmente, esse estudioso considerava o método oral o melhor na educação das crianças surdas-mudas. Porém, averiguou posteriormente que, na prática, o método “[...] do ensino da linguagem oral proporciona resultados extraordinariamente deploráveis” (VIGOTSKI, 1997, p. 46; trad. nossa). Esse método, para ele, gastaria muito tempo e o foco estaria na pronúncia e não se ensinaria a criança a elaborar seu pensamento para construir frases com lógica.

Como relata Vigotski, os pedagogos entendiam esse método antinatural, ou seja, contradizia a natureza da criança. O autor conclui que nenhum método poderá dar conta dessa questão social. Apenas uma educação com caráter social conseguiria a saída. Ele afirmou que “qualquer método pode ser levado até o absurdo” (VIGOTSKI, 1997, p. 47; trad. nossa). Complementa que, nesse caso, a questão não é escolher um ou outro método, mas a prática definiria o método adequado, que as escolas especiais russas estavam trabalhando “contra os interesses das crianças [...] que quer deformar a criança” (p.46, trad. nossa).

Outra questão levantada pelo autor diz respeito aos trabalhos manuais ensinados aos surdos para que eles pudessem vendê-los. Vigotski dá a entender que se trata de “educação da mendicância” (p. 46). Ele explica que “é mais cômodo pedir esmola com algo em mãos” (p. 46). E, certamente, o surdo os venderia mais rápido do que qualquer pessoa falante, pois as pessoas se interessariam em “ajudá-lo”. Tais conclusões se aplicam igualmente aos cegos. Considerando que essa educação de ensinar apenas a execução de uma tarefa empobrece a pessoa, questiona: o que lhe restaria ao sair da escola especial? Seria um inválido? Ele sugeriu uma revisão da pedagogia especial. Embora reconhecesse a necessidade de conhecimentos específicos para cegos, surdos e atrasados mentais, a pedagogia deveria abranger a atividade geral da criança.

Com relação à criança atrasada mentalmente, Vigotski (1997) propõe o mesmo princípio: “a vinculação da educação especial com a geral” (p. 47; trad. nossa). Ele analisou a obra de Graborov¹⁸ (1925) para apresentar uma resposta à questão da educação das crianças com atraso mental. Elucidou que não havia material de conteúdo científico que dispensasse atenção à educação das crianças com deficiências e das normais em conjunto. Havia, de

¹⁸ Graborov Alexei Nikolasvich (1885-1949), defectólogo soviético, estudou os problemas de conteúdo e dos métodos de ensino e educação das crianças com deficiências. Vigotski se apoiou em sua obra, *Vspamagatielnaia Schkola* (1925), para apresentar uma solução para o caso da educação da criança com atraso mental.

acordo com Vigotski, um “muro” entre ambas as teorias da educação o que determinava a sua incompletude, e que a defectologia ficou sem princípios.

Nesse estudo, Vigotski (1997) comprovou uma série de questões que tornava confusa a educação dessas crianças. Alguns fatores que contribuíam para essa confusão diziam respeito às concepções dos tipos de anormalidades, quais sejam: poderia se tratar de crianças deficientes mentais ou crianças com questões afetivas da área emocional. Sobre esse segundo tipo de anormalidade, citando Graborov, assim declara: “E nesse caso quase sempre se consegue constatar o desenvolvimento deficiente do intelecto” (VIGOTSKI, 1997, p. 48; trad. nossa).

Ao examinar a obra de Graborov, Vigotski destacou a falta de fundamentos e princípios da defectologia e identificou alguns tipos de anormalidades tratadas por ele: abandono pedagógico, ociosidade infantil, desequilíbrio, debilidade. Nesse momento apresenta a “teoria psicológica de origem da afetação da área emocional-voluntária com consequência do desenvolvimento deficiente do intelecto” (VIGOTSKI, 1997, p. 48; trad. nossa).

Advertiu também o autor que a falta de uma definição precisa sobre a anormalidade infantil contribuiu para a inexistência de uma teoria que tratasse do assunto. “[...] nenhuma teoria pedagógica pode ser elaborada nesta confusão” (VIGOTSKI, 1997, p. 48; trad. nossa). Outrossim, comentou os argumentos de Graborov sobre o que a criança com deficiência poderia representar em sala de aula e na escola: “[...] um foco de contágio psíquico [...]” (p. 48; trad. nossa).

Vigotski concluiu que não era imprevista a organização do sistema alemão que fixava uma educação isolada e não aspirava a encaminhar as crianças com deficiências às escolas normais. Ele continuou expondo as ideias de Graborov pelas quais se deveriam inculcar nas crianças hábitos sólidos de comportamento social e, finalmente, aborda a questão da necessidade de orientar a criança no mundo que a cerca.

Ao examinar o pensamento de Graborov, Vigotski reconheceu que esse autor perpetuava a ideia da defectologia separada da escola geral comum. Criticou tal entendimento ao classificar como primordiais as questões de “cultura senso-motriz e ortopedia psíquica”¹⁹ em detrimento dos hábitos sociais e da orientação no meio em que a criança convive como traço da antiga pedagogia terapêutica (VIGOTSKI, 1997, p. 49).

¹⁹ Vigotski denominou “cultura senso-motriz e ortopedia psíquica” as atividades propostas por Graborov as quais ele considerava absurdas que não contribuiriam em nada para a educação das crianças com deficiências e que ao contrário, poderiam atrasá-las ainda mais no processo educativo. Seriam exercícios repetitivos, cansativos, sem sentido, de acordo com Vigotski na tentativa de corrigir o defeito das crianças.

Vigotski questionou se seria necessário curar o defeito da criança, reduzir sua educação ou desenvolver as reservas e as chances de saúde psíquica que a criança tem. Graborov, na ótica de Vigotski, evidenciou que “todo trabalho tem um caráter compensador-corretivo”, o que considerou como palavra final sobre seu sistema, sustentado pelo ponto de vista biogenético.

Vigotski (1997) comentou o sistema de ‘exercícios de ortopedia psíquica’ apresentada por Graborov bem como a cultura senso-motriz como “absurdos”, os quais chegavam a superar o método alemão. Tratava-se de exercícios repetitivos, sem sentido, individuais ou em grupos, realizados nas classes de “silêncio” sob comando do professor. A esse respeito assim expõe: “está claro que ainda não acabamos com a pedagogia pseudocientífica e ainda não giramos a 180° toda a escola especial ao redor de seu eixo [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 50). Afirma, inclusive, que nessa situação não há lugar para as possibilidades positivas e identifica dois sistemas diferentes: a pedagogia terapêutica e a pedagogia social.

No entendimento de Vigotski (1997, p. 51; trad. nossa), “não se pode estruturar uma teoria e um sistema de educação sobre a base dos mesmos bons desejos, como não se pode construir uma casa sobre a areia”. Faz-se, pois, necessária uma pedagogia moderna para a criança com deficiência. Isso significa abandonar de vez as velhas práticas do arcaico sistema com suas classes de silêncio, da ortopedia e da cultura senso-motriz e, de modo consciente, considerar as atividades reais da educação social dessas crianças.

Esse psicólogo comenta que, mesmo livros como o de Graborov, considerados inovadores, se perdem no meio do caminho e evidenciam os problemas do ensino especial como a linguagem oral para as crianças surdas, o trabalho para os cegos, a educação senso-motriz para as crianças com atraso mental, uma vez que tais situações se resolveriam somente com a educação social geral (VIGOTSKI, 1997, p. 51).

Vigotski reconheceu o atraso na questão da educação especial na Rússia em relação à Europa e à América do Norte. Ele relatou que na América os cegos tinham muitas oportunidades de trabalhar na indústria. Contudo, concluiu que a diferença entre aquela pedagogia aplicada nesses lugares e a pretendida por ele estava em que a oportunidade, a pedagogia, consistia em ações de caridade para o cego, questões de ajuda ao “inválido”. Enquanto isso, Vigotski (1997, p. 52) propunha uma educação social. Como ele mesmo argumentou anteriormente, a questão da educação para crianças na Rússia deveria ser encarada como um problema social nacional, porém, esse país estava envolvido nas questões da Revolução e não colocou prioridade nessa modalidade de educação.

Vigotski não aceitava a ideia de uma educação assistencialista, terapêutica para as crianças com deficiência. Ele percebia o aspecto social da educação e como a deficiência poderia transformar a personalidade da criança não pelo defeito em si, mas pelas consequências sociais advindas dele. Assim distinguiu: “qualquer defeito, seja a cegueira, a surdez, ou a deficiência mental, não só muda a atitude do homem para com o mundo, como também influencia, sobretudo, nas relações com as pessoas” (VIGOTSKI, 1997, p. 53; trad. nossa). Esclareceu ainda que o defeito físico provoca um desvio social da mesma forma que um membro do corpo lesionado provoca um desvio corporal. A compensação é, segundo esse autor, um recurso que pode ser aplicado na educação e, quanto a isso, esclarece que

Os pedagogos sempre têm falado neste caso da compensação em que a educação pode cumprir uma das atividades alteradas do organismo. Desta maneira, a questão se mostra dentro dos limites estreitos de um organismo dado, no qual, com ajuda da educação, devem ser formados certos hábitos que compensam a deficiência, como ocorre quando se extrai um rim e o outro assume uma parte de suas funções (VIGOTSKI, 1997, p. 54; trad. nossa).

Vigotski reafirma que o problema da deficiência infantil na psicologia e na pedagogia deve ser compreendido como um problema social, e que se deve para educar as crianças com deficiências, integrando-as à vida. Os processos educativos do ponto de vista psicológico, tanto no ensino da leitura para o cego quanto da linguagem para o surdo, são idênticos. O autor ressalta: se o cego consegue ler muito bem através do “caos” dos pontos do sistema Braille e se ele, pelo tato, associa os pontos ao som da palavra, e se o surdo aprende a “ouvir com os olhos” (p. 55; trad. nossa) quando relaciona determinados movimentos com o objeto que conhece, ambos passam por processos dos reflexos condicionados apresentados por Pavlov. Vigotski explica que essa é uma atividade do sistema nervoso superior do homem ante a qualquer estímulo externo, seja pelos olhos, ouvido ou pele. Qualquer elemento externo pode servir de estímulo condicionado. Vigotski elucida que esta é a lei que rege o princípio da educação para as crianças com deficiência:

A essência psicológica da formação das reações condicionadas no cego (a leitura pelo tato) e no surdo (a leitura pelo movimento dos lábios) é absolutamente igual a da criança normal e, portanto, também a natureza do processo educativo das crianças com defeito, no mais essencial, é igual à educação das crianças normais (VIGOTSKI, 1997, p. 56; trad. nossa).

Reitera esse autor que tanto o cego quanto o surdo estão aptos para desempenhar todas as atividades humanas.

A particularidade de sua educação se reduz somente à substituição de umas vias por outras para a formação dos nexos condicionados. Uma vez mais repetimos: o princípio e o mecanismo psicológico da educação são os mesmos que para a criança normal (VIGOTSKI, 1997, p. 56; trad. nossa).

A educação para Vigotski é um processo social e isso fica evidente em sua obra. Cabe ressaltar neste trabalho a grande preocupação desse autor com a educação das crianças com deficiências, às quais ele dedicou muitos anos de sua vida. Além da preocupação com a educação dessas crianças, voltava sua preocupação também aos professores para que eles soubessem educá-las. Era uma proposta árdua ao tentar transformar o modelo da educação defectológica em uma nova pedagogia, moderna, criativa, positiva, pois as ideias da defectologia terapêutica insistiam em continuar. Através de uma psicologia materialista dialética, Vigotski buscou romper com a velha defectologia biológica e corretiva, rumo a uma defectologia e uma pedagogia sociais que enxergavam mais do que a deficiência em si, mas as consequências dela, e consideravam as particularidades da criança.

A nova defectologia apresentada por Levi S. Vigotski, a partir da década de 1920, com influência marxista-leninista, concebia a defectologia como um problema social pelos desajustes sociais que a deficiência poderia causar.

A revelação de que a criança com deficiência se desenvolve pelo mesmo princípio da criança normal, embora por outras vias, justamente pela diferença ou particularidade, confrontava todo o paradigma da educação especial, mas deixava claro que essas “outras vias” eram métodos que deveriam ser utilizados para promover a educação e o desenvolvimento das crianças diferentes pelas suas particularidades.

Ao apontar os problemas da defectologia, ele demonstrou o quanto discordava das práticas metodológicas utilizadas, ao ponto de chamá-las de “absurdas”. Para Vigotski não existe método certo ou errado, mas adequado. O método quantitativo utilizado era insuficiente para solucionar o problema da educação das crianças com deficiências exatamente por se restringir a medir e a contar; a classificar quantitativamente o fenômeno da deficiência, desprezando a observação, a experimentação, a análise; enfim, deveria se fundamentar em uma abordagem qualitativa que levasse em conta todas as possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência.

Vigotski trouxe nova visão da pedagogia especial. Ele questionava aquele método utilizado até então que considerava, por exemplo, a “criança com defeito” como um risco para as demais crianças pela possibilidade do “contágio psíquico” da deficiência. Inquiria também outros recursos como forçar a oralidade e os exercícios psíquicos. Julgava tudo isto um

absurdo, sendo que tais práticas levavam a uma redução dos conteúdos escolares ou a nenhum conteúdo ao pressupor a incapacidade de aprendizagem das crianças cegas, surdas ou com atraso mental. Entendia o autor que a criança com deficiência tinha que se submeter, para se desenvolver, ao mesmo princípio de educação das demais crianças, contando apenas com o diferencial pedagógico que atendesse suas peculiaridades.

Tomando por base as ideias de Adler, Stern e Pavlov, Vigotski desenvolveu sua teoria defectológica e defendeu uma educação social que propiciasse às crianças oportunidades de atuarem no meio social, não como invalidadas, ajudadas pela instituição, mas como pessoas capazes de se desenvolverem como cidadãs na sociedade. Ele enxergava os “defeitos” da defectologia e apresentou nova maneira de lidar com as deficiências. Vigotski avaliava o defeito, não sob o aspecto biológico, como acontecia, mas partia do defeito para refletir sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pelo aspecto social do processo educativo.

O autor considerava que, a partir da deficiência, poderia haver dois resultados para a criança: ou a deficiência inibiria o desenvolvimento ou promoveria o estímulo para o desenvolvimento. Isto é, o aspecto psicológico da deficiência, de acordo com as consequências sociais que ela causa, é determinante na educação da criança com deficiência. Era um grande desafio para esse estudioso a luta entre a visão terapêutica, biológica, que restringia a educação especial e a visão social, positiva, otimista da nova defectologia que vislumbrava as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento no meio social.

Vigotski se fundamentou na ideia da compensação e supercompensação para a educação da criança com deficiência. Contudo, vinculou essa possibilidade à avaliação da criança de conformidade com sua posição social e a função psicológica superior que a estimularia ou a inibiria. Ele criticou fortemente a escola especial segregativa que isolava a criança e não aspirava a encaminhá-la a uma escola comum. Ou seja, limitava-se a uma educação assistencialista, restrita, aumentando o sentimento de inferioridade sem considerar que, a partir desse sentimento, poderiam ocorrer, através do sistema nervoso superior, condições para superar os obstáculos e, por conseguinte, as possibilidades de aprendizagem.

As citadas escolas não atendiam aos interesses das crianças com deficiências, pois não admitiam que o princípio de sua educação deveria ser igual ao das crianças normais que também passam por obstáculos para aprender. As próprias crianças tinham resistência às escolas especiais: “escola de atrasados”, concluía ele. A ideia fundamental baseava-se na expressão de Stern - “O que não me destrói me faz mais forte!” - uma compreensão da personalidade integral da criança. Nesses termos, da mesma maneira que vêm as fraquezas

vêm as condições para enfrentá-las. Esse seria o paradoxo que moveria a compensação e a supercompensação na educação da criança com deficiência. O caráter social na educação é fundamental na teoria de Vigotski e desvela a importância da educação coletiva, considerando a unidade do intelecto e do afeto na educação da criança com deficiência.

A educação dessas crianças hoje, no Brasil, passa por transformações que caminham no sentido de promover uma educação geral e atentam para suas particularidades. Após quase cem anos, os pensamentos de Vigotski ganham maior expressividade na pedagogia, mas enfrentam, como naquele tempo, resistências. Ele advertiu que a incompreensão acerca da “psicologia da deficiência” provocava o fracasso escolar. A nova visão da educação especial é um desafio que os professores e a sociedade como um todo ainda não compreendem bem. O interesse e o aprofundamento sobre a educação social proposta por Vigotski, certamente, levarão a uma nova prática educacional, consciente das potencialidades de as crianças com deficiências aprenderem e se desenvolverem socialmente.

CAPÍTULO II

CURRÍCULO NO BRASIL: caminhos para a construção de uma educação inclusiva

Introdução

Neste capítulo, tratou-se inicialmente do conceito de currículo de uma maneira analítica compreendendo origem e desenvolvimento do campo, no Brasil. Analisar o currículo implica analisar também as teorias curriculares que fundamentaram a educação no Brasil. O campo do currículo, nas últimas décadas, tem sido bastante estudado evidenciando-se as implicações que ele tem causado e, antes, os propósitos, intenções, que subjazem nesse instrumento utilizado pelas organizações educacionais.

Essa análise é importante para fundamentar o entendimento do currículo nos dias atuais, ou seja, currículo na diversidade. Buscou-se compreender como o currículo é articulado na educação inclusiva, especialmente na educação de alunos surdos. Autores como Sacristán (1998), Antônio Flavio Barbosa Moreira, (2010) Tomaz Tadeu da Silva (2001), entre outros, trazem contribuições importantíssimas para a análise do currículo em nosso país.

1 O currículo no Brasil

Segundo Sacristán (1998), “[...] a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades” (p. 16). A compreensão do currículo na educação dos alunos com surdez certamente passa pela compreensão do currículo como um todo. De acordo com o autor,

O currículo, em seu conteúdo e formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação ‘mais técnica’, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro de campos escolares (SACRISTÁN, 1998, p. 17).

Sacristán argumenta (p. 14) que o currículo pode ser analisado por meio de diversas definições, acepções e perspectivas: função social; projeto educativo; expressão formal do projeto; campo prático; base teórica para pesquisadores. Nesse sentido, ele não atribui uma

única definição ao currículo. Diante das várias dimensões do currículo, o autor enfatiza (p. 15) que defini-lo é descrever a

concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. [...] é uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (SACRISTÁN, 1998, p. 15).

Para Sacristán, “Analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (p. 16). “[...] entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação” (p.21). É importante, então, analisar todas as questões que envolvem o currículo, as quais serão discutidas nos capítulos três e quatro deste trabalho.

Dessa forma, acredita-se que, para se chegar à compreensão do currículo na diversidade, ou seja, na escola democratizada e, ainda, o currículo para alunos com surdez, há que se compreender, antes, a trajetória do currículo no Brasil. Faz-se mister também analisar as teorias que se desenvolveram aqui relacionando-as com o contexto da época. Como Sacristán argumenta, o currículo é construído histórica e socialmente:

As teorias desempenham várias funções: são modelos que selecionam temas e perspectivas; costumam influir nos formatos que o currículo adota antes de ser consumido e interpretado pelos professores, tendo assim um valor formativo profissional para eles; determinam o sentido da profissionalidade do professorado ao ressaltar certas funções; finalmente, oferecem uma cobertura de racionalidade às práticas escolares. As teorias curriculares se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre pensamento e a ação em educação. Uma primeira consequência derivada deste enfoque é a de que o professor, tanto como os alunos, é destinatário do currículo (SACRISTÁN, 1998, p. 37).

Nesse sentido, para analisar o currículo, faz-se importante a análise das teorias curriculares no Brasil. O primeiro a ter contato com o currículo é o professor, sendo que sua interpretação repercute em sua prática. Analisar as teorias curriculares no contexto em que elas se desenvolvem pode contribuir para compreender as intenções e os propósitos a que os

currículos se propõem. De acordo com Sacristán, eles têm uma projeção direta sobre a prática. Desse ponto de vista, tomou-se para esta análise a obra de Moreira (1990) e Silva (2001), entre outros importantes curriculistas no Brasil.

Pela análise de Moreira, o currículo no Brasil “[...] não começou como uma cópia de uma única tendência americana” (MOREIRA, 1990, p. 16). Ele considerou que, para se compreender o campo do currículo brasileiro, desde seu início, era necessário superar as falhas de interpretações reducionistas acerca do que denominou “transferência educacional” do pensamento curricular americano. Para Moreira (1990), tal pensamento não pode ser entendido como monolítico. O autor analisou o currículo no Brasil no período de 1920 até a década dos anos de 1980. Trata-se de sua tese de doutoramento, publicada em 1990 com o título *Currículos e Programas no Brasil*. Esse teórico (1990) realizou estudos no campo do currículo desde sua origem e desenvolvimento no Brasil. Uma das categorias que mereceu destaque foi a categoria de controle social. Esta, segundo Moreira, aparece nas teorias de currículo tradicional, crítico e expresso também pelo chamado currículo oculto.

Moreira (1990) focou seu trabalho em três períodos: dos anos de vinte e trinta, em seguida, final dos anos sessenta e setenta e, finalmente, de 1979 a 1987. Argumentou que o currículo no Brasil recebeu influências americanas quanto ao quê ensinar. Tratava-se de um currículo inicialmente tecnicista voltado aos interesses da modernidade que se iniciava em nosso país. Destacou (1990) que o currículo na década de 1920 evidenciava intenções de controle social fundamentado em Dewey, e a escola seria instrumento para a reconstrução social. O currículo, nesse período, priorizava os objetivos comportamentais, pois se entendia que a escola seria uma sociedade em miniatura e, a partir dela, haveria uma transformação na sociedade como um todo. O segundo período é destacado por Moreira como o momento em que o campo do currículo se consolidou e se tornou disciplina em nossas faculdades de educação. O terceiro período refere-se aos inúmeros estudos e debates acerca do currículo e do conhecimento escolar.

O autor em questão analisou a origem do currículo no Brasil pela influência americana desde os anos de 1920. Ele chamou de “transferência educacional”, como citado anteriormente, a tendência educacional que se configurava na elaboração do currículo brasileiro. Esse fenômeno foi tratado por Moreira a partir de duas perspectivas: imperialismo cultural e neocolonialismo. O imperialismo concebe a escola como meio de conduzir o indivíduo a uma condição social melhor de acordo com sua capacidade. O enfoque do imperialismo cultural foi discutido por Martin Carnoy (1974) que, de conformidade com Moreira, refutou “[...] a ideia de que a escola tem o poder de alocar os indivíduos em

determinados papéis sociais de acordo com seus talentos e capacidades e considera que a maior fonte da posição social na sociedade capitalista é a origem de classe do indivíduo” (MOREIRA, 1990, p. 19). Moreira argumenta que, nesse caso, é necessário aprofundar a questão para compreendê-la melhor e, considerar, como Carnoy, que a “ajuda americana” ao Brasil só beneficiou os americanos, pois não contou com as experiências locais brasileiras, em face da interferência estrangeira. Moreira alegou que tal interpretação se torna reducionista.

A perspectiva neocolonialista, na visão de Moreira (1990), avança em relação à teoria de Carnoy. Segundo esse autor, Philip Altbach e Gail Kelly (1978) consideram a complexidade das interações entre colonizador e colonizado em que, nem sempre, a educação colonial alienou o colonizado de sua cultura. Entretanto, tal perspectiva apresentou um problema, pois faltou um quadro teórico desenvolvido o que dificultou aprofundar na complexidade do tema. Moreira conclui que ambas as perspectivas da transferência educacional falham também por não considerarem as mediações nos contextos culturais, políticos, sociais e institucionais, bem como as resistências e adaptações dos países que as recebiam. Destaca ainda que essas teorias se fixam na ideia de dependência.

Moreira (1990), em sua tese, analisou as origens e o desenvolvimento do campo do currículo no Brasil. Analisou também a disciplina “Currículos e Programas” introduzida e desenvolvida em nossas faculdades. Ele argumentou, em seu trabalho, que o pensamento curricular no Brasil se iniciou na década de 1920 devido às mudanças econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas que ocorriam na modernidade brasileira. Esse autor esclarece que a Escola Nova, com seus pioneiros, na intenção de superar a educação jesuítica que prevalecia no Brasil, surgia com força trazida por autores americanos e europeus. Moreira salientou as reformas educacionais no Brasil com ênfase nos programas que contavam com a participação e ajuda americana e as teorias progressivistas de Dewey e Kilpatrick. Buscava-se, nesse período, uma educação científica, o que perdurou até os anos de 1960. Como visto anteriormente, as teorias americanas “emprestadas” “[...] consistiram em combinações de ideias tecnicistas e progressivistas” (MOREIRA, 1990, p. 83) e interagiam com as tradições curriculares aqui existentes.

O autor elucida que até as reformas dos pioneiros, ou seja, dos intelectuais da época que pretendiam uma nova educação para uma nova sociedade, “[...] não se havia difundido, no Brasil, uma proposta sistemática de abordagem de questões curriculares. Existiam, no entanto, tradições curriculares fundamentadas em uma base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas” (MOREIRA, 1990, p. 85). Esse estudioso diz que se tratava de um currículo de elite, enciclopédico, que separava

trabalho intelectual do manual. O contexto era de uma massa de analfabetos e de grande pobreza. Este deveria ser mudado de acordo com os interesses dos burgueses industriais que almejavam derrotar as oligarquias rurais existentes através dos votos que viriam com a alfabetização, sendo esse fato denominado na literatura de “entusiasmo pela educação”. Foi nesse contexto de transformações sociais, econômicas e políticas que o Estado redefiniu suas funções, como a reorganização da educação e as teorias dos americanos que encontraram aqui uma receptividade considerável.

Com essa reorganização, Moreira argumenta que as reformas ganham expressividade. Um dos autores de reformas brasileiras, Anísio Teixeira, muito influenciado por teóricos como Dewey, buscou organizar o currículo em harmonia com os interesses, necessidades e estágios de desenvolvimento das crianças baianas.

As reformas em Minas Gerais, com Francisco Campos e Mário Casassanta, baseavam-se nas ideias da Escola Nova, além de contemplar a metodologia do “centro de interesses” de Decroly, com disciplinas que tratavam de higiene, educação moral e cívica, além de visitas a museus, excursões, clubes, etc. Além das reformas, havia os programas que, na ótica de Moreira, “[...] consistiam em complemento do regulamento do ensino primário e apresentavam recomendações detalhadas sobre os conteúdos de cada disciplina, estratégias e método a serem usados; bibliografia para o professor e para o aluno, formas de avaliação etc.” (MOREIRA, 1990, p. 90). Esse autor ressalta que os elementos curriculares encontrados naquele contexto ainda fazem parte dos currículos atuais. Ele sublinha que as várias reformas educacionais, no Brasil, contemplaram as ideias progressivistas da Escola Nova com elementos de controle social. Moreira alega que na concepção curricular de Anísio Teixeira encontra-se, por exemplo, que o homem é um ser social, mas

[...] como o homem é também um ser biológico e psicológico com necessidades, desejos e impulsos, ele precisa ser satisfeito e, ao mesmo tempo, controlado. Isso se dá por meio da educação, que deve levar em consideração as necessidades humanas e dirigir desejos e impulsos para padrões construtivos e socialmente aceitáveis (MOREIRA, 1990, p. 94).

Percebe-se, nesse caso, a intenção de ajustar o indivíduo à sociedade, interferindo na construção de sua cultura, o que corresponde a uma forma implícita de controle social.

Em consequência de disputas entre intelectuais tradicionais ligados à igreja e intelectuais mais progressivistas, acerca dos novos rumos da educação, foi assinado pelos

pioneiros²⁰, o Manifesto de 1932 que reivindicava uma escola universal, única, gratuita e obrigatória. É possível perceber, nesse contexto, uma intenção inclusiva na educação. Contudo, a partir de 1937, quando Getúlio Vargas assumiu o poder, a força do escolanovismo diminuiu e uma postura mais conservadora retornou à educação brasileira, com um controle social explícito.

A reforma Capanema, continua Moreira, “[...] reorganizou todos os níveis do sistema educacional para os quais foram, mais uma vez, rigidamente prescritos currículos enciclopédicos” (MOREIRA, 1990, p. 98). Além disso, essa reforma enfatizava a presença de especialistas administrativos e pedagógicos que evidenciavam o controle.

Destaca-se a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) pelo Ministério da Educação e Saúde (MEC), sob a direção de Lourenço Filho. O INEP enfatizava a elaboração de currículos e programas educacionais para suprir as necessidades sociais e individuais brasileiras. Moreira identifica, aí também, a mistura de interesses no que concerne à compreensão e ao controle técnico.

A questão do currículo e de sua importância se materializou, enfim, com a introdução da disciplina “Currículos e Programas”, em 1962, nos cursos de Pedagogia, e identificou os aspectos econômicos e políticos como determinantes para tal fato na educação brasileira nos anos sessenta e setenta. Moreira destacou a grande influência americana na disciplina, “apropriada” para a ideologia que se configurava no regime militar da época, cujo início se deu com o golpe de 1964. Em nome da segurança nacional e da racionalidade tecnológica, pretendia-se promover a segurança e o desenvolvimento. Nesse cenário, o Brasil firmou muitos acordos com os Estados Unidos no sentido de receber desse país ajuda para se desenvolver. A influência americana na disciplina “Currículos e Programas” ficou evidente, já que, para Moreira, muitos dos professores convocados para lecionar a disciplina tinham sido treinados nos Estados Unidos. Além disso, com a intenção de ajudar o Brasil em sua fase militar, firmaram-se acordos através da agência USAID, conhecidos como acordos MEC-USAID. Eram programas de assistência educacional visando ao desenvolvimento do nosso país. Percebe-se, pois, a força política no currículo. O Brasil, sempre recebeu “ajudas” externas, especialmente na época da ditadura, e o currículo serviu de instrumento, para manter a ordem social do país.

²⁰ Pioneiros, foi a denominação dada aos educadores, autores de reformas educacionais na década de 1930, que redigiram uma “Carta-Manifesto” ao país, na qual propunham uma nova política educacional visando formar uma nova sociedade, no contexto de modernização do Brasil. tratava-se de 26 intelectuais que buscavam uma educação moderna com base psicológico-científica, sociológica e filosófica para estimular o desenvolvimento intelectual e econômico do Brasil. Entre esses pioneiros, destacam-se: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Na interpretação de Moreira, um conjunto de fatores concorreu para caracterizar um contexto ideativo e institucional dessa disciplina nas faculdades de educação brasileiras, a partir de 1968, com a Reforma Universitária, com vistas a modernizar e adequar as universidades. A faculdade de educação substituiu a faculdade de filosofia, ciências e letras e passou a formar professores e especialistas da educação seguindo o modelo tecnicista americano. O modelo passava pela divisão do “[...] trabalho didático em quatro grandes blocos separados – objetivos, conteúdos, métodos e avaliação – que parece ser aceita sem questionamento” (MOREIRA, 1990, p. 136). Esse pesquisador identificou passos e técnicas que deviam ser seguidos, os quais fragmentavam o trabalho docente e restringia uma visão integrada do currículo.

O destaque na disciplina se concentrava no “como fazer”: a prática. O currículo estava voltado para objetivos comportamentais e o conteúdo revelava a tendência tecnicista americana com algumas particularidades da legislação brasileira, a partir da lei 5692/1971. Esta continha muitas exigências e detalhes na elaboração da grade curricular dos cursos educacionais. Na análise do currículo até esse momento, pode-se notar que a atenção se detinha na formação do profissional sem menção à inclusão.

Os autores mais estudados, segundo Moreira (1990), nos anos sessenta e setenta, como se pode deduzir, não eram os autores que tratavam do currículo pela perspectiva do modelo “eficiente” dos Estados Unidos, como Bobbitt e Charters. Em sua maioria eram autores tradicionais como Ralph Tyler, Hilda Taba, Saylor etc. Moreira argumenta que tal fato poderia se ater à compreensão dos pioneiros que interpretaram as ideias progressivistas americanas: “Mais que uma invasão tecnicista abrupta em um vácuo, o que de fato ocorreu no desenvolvimento inicial do campo brasileiro, foi a transferência de ideias que pudessem ancorar nos contextos cultural e ideativo existentes e que estivessem de acordo com o contexto mais amplo” (MOREIRA, 1990, p. 150). Isto demonstra que a influência não foi direta e pura, mas permeada pela visão de mundo brasileira. A tendência tecnicista citada como a predominante não ocorreu imediatamente. Ao contrário, foi aos poucos que ela se firmou no currículo brasileiro. Para Moreira, confirma-se a necessidade de se considerar, no processo de transferência educacional, nossa cultura educacional e nossa visão de mundo em que a categoria de controle social não foi transferida diretamente para o Brasil. O autor conclui que, nesse período, o currículo de tendência tecnicista não se instalou sem resistências como poderia parecer, mas foi incorporado lentamente, pois as tradições culturais e educacionais tiveram grande força em se manter.

Moreira analisa em seguida o currículo pela tendência crítica, muito difundida na década de oitenta. Ele identifica duas orientações nessa tendência: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação popular. O foco principal seria a compreensão do conhecimento escolar subjacente nessas duas perspectivas. Observa-se a intenção de neutralizar a influência americana, de acordo com a bibliografia consultada, a qual traz autores, então denominados conteudistas, como: Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Carlos Roberto Cury e Guiomar Namó de Mello, ao lado de nomes estrangeiros, como: Antônio Gramsci, Mário Manacorda, Karl Marx, Adam Shaff, George Snyders, Bogdan Suhodolski e Adolfo Vasquez.

Iniciava-se um pensamento pedagógico que analisava os problemas da educação sob uma perspectiva sociológica, com ênfase nas camadas populares quanto ao conhecimento escolar; tratava-se de uma pedagogia crítica.

Apesar de se iniciar uma teoria crítica no campo do currículo, não se enxergava, até aquele momento, a questão da educação para pessoas com deficiências. A educação dessas pessoas acontecia em instituições separadas do sistema educacional regular. Por todo o trajeto educacional aqui percorrido, não se verificam iniciativas governamentais no sentido de incluir as crianças com deficiências nas escolas regulares. O currículo não contemplava conteúdos que abordassem temas relacionados às comunidades minoritárias como a de pessoas com surdez, entre outras. Não eram discutidas questões educacionais voltadas à problemática da inclusão. A preocupação curricular consistia em formar trabalhadores para o país em desenvolvimento.

Em consonância com Moreira (1990), os conteudistas criticaram a escola nova no Brasil, cuja tendência educacional partia das experiências das crianças apoiada, principalmente, na teoria de Dewey. Este priorizava a metodologia em detrimento dos conteúdos, valorizava mais a cultura original dos alunos e, assim, não incentivava a função básica da escola que seria a transmissão de conhecimento. Esse argumento seria também utilizado pela teoria crítica como responsável pelo fracasso escolar do ensino de primeiro grau (educação fundamental, hoje), verificado nessa época. Nota-se, pois, uma preocupação com a escola primária nessa crítica. Acontecia, dessa maneira, um embate entre os conteudistas e os educadores populares. Os conteudistas buscavam resgatar os conteúdos na educação e, inclusive, “[...] subordinam os demais elementos do processo curricular - objetivos, metodologia e avaliação - aos conteúdos, principalmente ao conhecimento objetivo e sistematizado pela escola” (MOREIRA, 1990, p. 170). Em contrapartida, na pedagogia da educação popular “[...] o eixo norteador parece ser as necessidades e as exigências da vida social, e não as disciplinas tradicionais” (MOREIRA, 1990, p. 173).

O autor destaca que esse momento foi marcado por um contexto de grande crise no Brasil: a inflação desenfreada, desemprego, aumento da dívida externa²¹, maiores desigualdades, violência urbana e rural, deterioração dos serviços públicos (da escola, inclusive), corrupção, greves, falta de confiança no governo, etc. Foi um momento em que surgiram vários movimentos sociais de grande importância para diversos setores estruturais brasileiros. Nesse contexto, professores se organizaram em associações para discutirem a problemática educacional, também em crise. Segundo Moreira (1990), “Uma literatura pedagógica crítica floresceu com intensidade” (p. 158). Estudos no campo do currículo do ensino de primeiro grau ganharam expressividade.

Segundo Moreira, tem-se que, diante de tantas discussões acerca dos rumos da educação, a educação básica passou a merecer atenção por parte das políticas públicas. Surgem as “Reformas dos anos oitenta” que visavam à universalização da educação, como anunciado no documento “Educação para todos”²² (1985). O autor observa que tal documento enfatiza “[...] o compromisso com a construção social e com a garantia de ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos” (MOREIRA 1990, p. 162). Percebe-se que, apesar da intenção, o objetivo não foi atingido e o que poderia sinalizar a inclusão educacional, se frustra, entre outros conflitos de âmbitos gerais no país. A ênfase, alerta Moreira, seria um currículo voltado para a população carente, cujo conteúdo apropriado deveria contemplar um conhecimento relacionado com a cultura dos alunos, motivo de crítica dos conteudistas. Tais críticas, segundo Moreira, foram demasiado exageradas, o que impediu um diálogo entre as tendências educacionais.

Moreira conclui (1990) que a influência estrangeira, no Brasil, tem sido concebida ultimamente de outra forma, pois se passou a “peneirar as influências” e a considerar igualmente o que é relevante na produção pedagógica do primeiro mundo. Argumenta o autor que isso resultou em uma passagem gradativa da abordagem tecnicista para outra, fundamentalmente sociológica, em função de todo o conjunto de fatores políticos, educacionais, das teorias críticas, dos movimentos dos professores especialistas e estudantes,

²¹ O Brasil, nessa época de grande crise financeira mantinha negociação com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Tal crise fugia do controle do governo brasileiro e a dívida aumentava dia a dia, agravando a situação geral do Brasil, com ênfase na educação.

²² O Governo Sarney, propôs na Nova República, uma política que reacendesse a economia em crise e a educação que estava um caos, como uma forma de reconstrução social do país. A proposta educacional “Educação para todos” visava uma educação para a massa de crianças fora das escolas. Tal iniciativa não se concretizou, na medida em que faltou articulação entre os três níveis governamentais que possibilitasse o suporte pedagógico, administrativo e financeiro. As metas não foram alcançadas. Em 1989, a taxa de matrículas era de 84% contudo, apenas 14% concluíam os estudos na educação básica. Informações obtidas em “Políticas educação”. Disponível em :<<http://politicadaeducacao.blogspot.com.br/2011/06/politica-educacional-na-nova-republica.html>>. jan. 2014.

publicações, etc. Declara o autor em questão que o pensamento curricular brasileiro, desde suas origens, passou por “[...] efeitos da interação de condições internacionais, societárias e processuais” (MOREIRA 1990, p. 197). Estas seriam as três vertentes utilizadas por Moreira para desenvolver seu estudo acerca da transferência educacional no Brasil.

Com relação à disciplina “Currículos e Programas”, Moreira alerta para a presença de uma lacuna entre o discurso teórico e o conteúdo da disciplina, pois nem sempre as mediações, ou seja, as atividades docentes puderam adotar as inovações teóricas ou desenvolvê-las a contento. Ele sugere que a formação do professor deva ser levada em consideração na disciplina uma vez que se verifica resistência às mudanças teóricas, ou seja, a passagem da postura mais tecnicista a uma mais sociológica. Outro ponto seria a falta de orientações práticas referentes às teorias críticas e existentes nas teorias tecnicistas e progressivistas. Contudo, esclarece que, apesar de essas teorias apresentarem diretrizes, elas não se preocupavam com questões ideológicas subjacentes ao capitalismo que visassem romper com o aspecto repressivo na educação, o que se expressa na teoria crítica.

Neste estudo, buscou-se no trabalho de Moreira (1990) uma base teórica acerca do campo do currículo no Brasil dos anos de 1920 até os anos de 1980. A partir dos anos de 1980, iniciam-se no Brasil, especialmente a partir da Constituição Brasileira de 1988, ações voltadas à democratização do ensino e ao currículo, base da educação, o qual passou por transformações, assunto analisado a seguir.

2 Currículo, diversidade e inclusão escolar

De conformidade com a UNESCO, o currículo é constituído pelo

[...] que é aprendido e ensinado (contexto); como é oferecido (métodos de ensino e aprendizagem); como é avaliado (provas, por exemplo) e outros recursos usados (ex. livros usados para ministrar os conteúdos e para o processo ensinoaprendizagem). O currículo formal [baseia-se] em um conjunto de objetivos e resultados previstos, o informal ou currículo oculto [diz respeito] à aprendizagem não planejada que ocorre nas salas de aula, nos espaços da escola ou quando os estudantes interagem com ou sem a presença do professor (UNESCO, 2004, p. 13).

A definição da UNESCO para currículo remete ao que cotidianamente acontece nas escolas e nas salas de aula, e esse conjunto de elementos certamente é o que garante ou não a tão almejada qualidade na educação, a depender, é claro, das condições materiais e humanas para tanto. Todavia, tal definição não especifica as modalidades de ensino para essa prática

curricular. Fica implícita a ideia de que cada elemento deva ser articulado na educação de forma a atender melhor seus objetivos. As políticas educacionais em 1998, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), orientavam a educação e reconheciam as dificuldades que a educação especial demandava desde sua introdução, em 1990.

Nessa ocasião assumiu-se o compromisso junto aos demais países signatários na Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” em Jomtien, na Tailândia, com o intuito de promover uma “educação para todos”, cujos objetivos eram erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino fundamental e nortear a educação inclusiva. Os desafios para o alcance dos objetivos propostos passariam, certamente, pelas práticas curriculares. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a educação inclusiva, revela limites no ensino regular, e propõe as adaptações.

A flexibilidade e a dinamicidade do currículo regular podem não ser suficientes para superar as restrições do sistema educacional ou compensar as limitações reais desses alunos. Desse modo e nas atuais circunstâncias, entende-se que as adaptações curriculares fazem-se, ainda, necessárias (BRASIL, 1998, p. 59).

Além das dificuldades inerentes à educação geral, somam-se as particularidades da educação inclusiva que requerem transformações, não apenas nos âmbitos físicos das escolas, mas nas concepções filosóficas de toda comunidade escolar. São dificuldades resultantes de práticas curriculares históricas que se desenvolveram seguindo orientações e propostas que desconsideravam indivíduos e grupos minoritários que não se enquadravam nas categorias ditas “normais” nas escolas. Quanto à questão da normalização das pessoas, Veiga Neto faz a seguinte observação:

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais* não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais, etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. [...] A própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos *nós* e quem são os *outros* (VEIGA-NETO, 2001, p. 110; Grifo do autor).

O currículo, nesse contexto, traz a expressão das concepções que necessitam ser bem compreendidas para serem bem argumentadas em salas de aula. Trazer o “diferente”, o

“outro”, para as salas de aula torna-se um desafio: filosófico, político, social, econômico e psicológico que, neste trabalho, tem-se buscado problematizar. Trata-se de um currículo que não foi pensado para os que não somos nós, mas apenas para os ditos normais. É inevitável pensar o currículo sem pensar identidade.

O currículo precisa agora ser repensado de forma a manter a ordem da modernidade em tempos de diversidade. Os conceitos diferença, identidade, diversidade, entre outros, na educação inclusiva, devem merecer dos educadores grande interesse na intenção de buscar uma base teórica sólida para subsidiar sua prática pedagógica.

De acordo com Mantoan,

Não podemos negar que o nosso tempo é o tempo das diferenças e que a globalização tem sido, mais do que uniformizadora, pluralizante, contestando as antigas identidades essencializadas. Conviver com o outro, reconhecendo e valorizando as diferenças é uma experiência essencial à nossa existência, mas é preciso definir a natureza dessa experiência, para que não se confunda o estar com o outro com o estar junto ao outro (MANTOAN, 2010, p. 15).

Mantoan se refere à compreensão do outro, ou seja, a maneira como se compreende o outro faz toda diferença em nossa convivência. A autora argumenta que nessa convivência é importante refletir sobre questões, como: estamos com o outro ou estamos junto ao outro? Ela explica que o estar junto é identificar um ser que não sou eu, é forjar a identidade. Estar com o outro implica decifrar quem é o outro, ou seja, reconhecê-lo na medida em que se estabelece uma relação que nos constitui como seres únicos pela construção de identidades móveis, não fixadas. Este é, sem dúvida, um grande desafio para a educação inclusiva.

Na educação para todos, ou seja, na inclusão educacional, de acordo com Sacristán (2001), devem-se enfrentar sumariamente dois desafios:

- 1) Como abordar a enorme diversidade de sujeitos, por suas qualidades, interesses, meio social de pertinência, cultura de origem e com expectativas tão diferentes em um modelo de escola que seja igualadora?
- 2) de que conteúdos dotaremos o currículo dessa escola e como o faremos frutificar? (SACRISTÁN, 2001, p. 71).

Sacristán (2001) destaca como desafios para a educação inclusiva questões complexas. Como abordar a diversidade de sujeitos na escola, elaborar um currículo, selecionar os conteúdos e indicar a metodologia a ser utilizada requer grande dedicação de todos os envolvidos no processo educativo. Sacristán considera que, diante dos desafios, uma escola comum, em sociedades modernas, pode parecer uma impossibilidade.

Com base em Walzer (1993), o direito básico desses sujeitos “diferentes” à educação, que ele denominou de “*igualdade simples*” (conteúdos e fins comuns), tal “igualdade” obriga, no entendimento de Sacristán, que se trabalhe um projeto válido para todos.

A esse respeito, Sacristán questiona ainda: como “[...] alcançar a sua universalização efetiva, respeitando o princípio da igualdade simples, dando acolhida à diversidade de estudantes e, inclusive, aspirando a tornar esses seres singulares?” (p. 72). Ao refletir acerca desse item fundamental na educação inclusiva - a questão da igualdade -, faz-se necessário discutir esse conceito para compreender como ele se configura na escola comum.

Além da questão da igualdade, é importante deter mais um pouco na compreensão das diferenças na escola inclusiva. Em consonância com Sacristán (2001), podem-se analisar algumas questões, por exemplo, a naturalidade das diferenças. Ele explica que distinguir os alunos, agrupá-los por suas características e habilidades são práticas que impulsionaram a pedagogia durante o século XX. Afirma que há uma variedade entre os seres humanos que se expressa em dois planos: individual e interindividual. O individual revela nossa inconstância. “Somos únicos, porque somos ‘variados’ internamente, porque somos uma combinação irrepetível de condições e qualidades diversas, não de todo estáticas, o que nos torna também diferentes em relação a nós mesmos ao longo do tempo e segundo as circunstâncias em mudanças que nos afetam”.

De outra forma, o indivíduo é múltiplo quando se relaciona com outros indivíduos: “O sujeito, sendo constituído por construções a partir dos contatos com os demais, ao serem os intercâmbios com estes tão variados, dão lugar a vidas interiores muito diversas”. Segundo o autor, o que nos universaliza é nossa diversidade. [...] “diferimos de nós mesmos e dos demais. Uma e outra variação constituem a riqueza da espécie humana” (p. 74).

Sacristán argumenta que o ser humano “[...] sentiu a necessidade de simplificar essa dispersão ‘impondo’, por sua vez, regularidades, categorias ou tipologias para atender a variedade do ser humano” (p. 74). Isso ocorre para compreender a complexidade do diverso, para melhor lidar com ela. Esse entendimento implica a ideia de que se conhecemos as categorias, sabemos antecipar os comportamentos provenientes dos que nelas estão e dos possíveis resultados diante de desafios. Para Sacristán, na escola e na vida existe a heterogeneidade, e a diferença é o normal. Se convivemos com ela em sociedade, porque não na escola? Desse modo, nesse contexto, cabem duas atitudes: tolerá-la, organizando-a ou submetê-la a um padrão que anule a variedade.

Com relação a essas duas atitudes, Sacristán (2001) explica que, em sociedade, a diversidade é tolerada e respeitada em suas singularidades. A escola, por sua vez, adotou uma

atitude que submete o diferente à norma homogeneizadora. Instala-se aí um problema decorrente da diversidade: primeiro, é que ela luta contra a classificação e depois, é

[...] na mentalidade e nos usos das instituições escolares que reclamam das individualidades a submissão a algumas normas, a um currículo e a uma ordem. Não é realista pensar que uma instituição como a escolar seja capaz de assumir radicalmente a diversidade em sua totalidade; por razões econômicas de recursos, de tempo e de trabalho dos professores não é possível uma escola para as individualidades e para todas elas ao mesmo tempo. Isso exige modelos de educação tutorial para todos, impossíveis de serem praticados nas condições de escolarização massiva (SACRISTÁN, 2001, p. 76).

Esses são apontamentos de Sacristán que expressam uma mentalidade voltada para a classificação dos alunos em meio à proposta inclusiva. Esse caráter contraditório direciona a compreensão dos conceitos que envolvem essa proposta, bem como a busca de subsídios para realizá-la.

Sacristán salienta que para desenvolver o exercício da liberdade e da autonomia, a escola deve respeitar a singularidade individual e fomentá-la para todos, sem discriminações. Ele argumenta que a escola deve promover as diferenciações que não resultem em desigualdades entre os estudantes, com um currículo comum e uma escola igual para todos, possibilitando às identidades singulares. A questão da igualdade e da desigualdade na diversidade, para esse autor, está relacionada ao modo como se processa o fenômeno:

O diferente, em condições de igualdade, é tolerável e, às vezes, desejável; a desigualdade deve ser corrigida se admitimos a universalidade do direito à educação. Consideramos que não sejam toleráveis as diferenças que implicam desigualdades entre os indivíduos ou entre grupos humanos. Só as diferenças e as práticas que as protegem, que não desigualam ou toleram a desigualdade, podem ser admitidas na escolaridade (SACRISTÁN, 2001, p. 78).

Percebe-se que a diversidade na educação deve articular a diferença de modo que ela possibilite o pleno desenvolvimento do aluno dito diferente. O autor (2001) argumenta que ser singular na escola é difícil, pois há uma tendência à discriminação e também ao emprego de mecanismos que estimulam resultados individuais que premiam e castigam o afastamento da norma. Ele declara que isto se torna um problema na diversidade, e a função disciplinadora da escola é normalizadora. Chama a atenção para uma forma de normalização não-repressora, porém, excludente, como se segue:

O funcionamento dominante da escola, de seu currículo e dos métodos pedagógicos está configurado, geralmente, mais para organizar a desigualdade entre alunos do que para corrigi-la ou conviver com a diversidade de capacidades, de níveis de ritmos de trabalho, de motivações dos sujeitos, etc. O mecanismo de normalização que define o êxito (para os que se incluem na norma) e a exclusão (para os que ficam fora da norma) se viu reforçado no momento em que a escolaridade tornou-se realmente obrigatória para todos. (SACRISTÁN, 2001, p. 78).

Sacristán (2001) atribui à escola a configuração excludente por promover a desigualdade entre os alunos quando quer normalizá-los. Ele argumenta que na educação universalizadora, obrigatória, a escola promove a exclusão daqueles que não se normalizam e fracassam: “fracassar é ser excluído por uma via de caráter bem mais técnico: a do ‘rotulado’, que implica não superar a norma que define o que é e não é aceitável” (p. 79).

Verifica-se que a questão da norma e do que é normal está sempre presente na organização da escola, historicamente, classificatória. A dinâmica escolar está diretamente relacionada ao currículo e, como visto anteriormente, se constitui de conteúdos, metodologia, avaliação, enfim. O currículo é, no entender de Sacristán (2001),

Regulado, geralmente, de forma a permitir a flexibilidade e sua interpretação no momento de elaborar textos e materiais para os estudantes ou quando os professores elaboram seus planos de aula e os desenvolvem. Essa flexibilidade, todavia, fica praticamente anulada no último passo de seu desenvolvimento: quando as aprendizagens sequenciadas são idênticas para os estudantes, que são submetidos a tarefas idênticas e a algumas exigências de ritmo e de tempo para a realização do trabalho. Boa parte dessa esclerose do conteúdo homogeneizado e proposto como norma fechada idêntica para todos limita as possibilidades de singularidade pessoal (SACRISTÁN, 2001, p. 80).

Ou seja: o currículo deve ser flexível para que todos tenham acesso ao conteúdo, considerando-se as singularidades dos indivíduos. A organização, historicamente classificatória na educação, deve, no contexto atual de nossa sociedade, considerar a diversidade de forma a atendê-la com qualidade. “A diversidade, nesse caso, não é meta da educação, mas realidade que há de governar com procedimentos que tornam viável uma forma de entender a organização do trabalho escolar numa instituição coletiva” (SACRISTÁN, 2001, p. 86).

Sacristán (2001, p. 90) adverte que os professores não podem permanecer como simples vigilantes dos processos de classificação e normalização dos alunos. Eles precisam romper com essas práticas excludentes e introduzir fórmulas de compensação em cada sala de aula, em cada escola ou fora dela, bem como favorecer a singularidade individual com relação

à aprendizagem e promover uma avaliação contínua e formativa. Assim declara Sacristã: “[...] na flexibilidade, são melhor acomodados os sujeitos diferentes”.

Esse autor traz grandes contribuições acerca da compreensão da diversidade na escola, do avanço educacional que se constrói e dos desafios a enfrentar. As práticas curriculares estão sempre apoiadas nos documentos, nos programas, diretrizes. No caso deste estudo, para tratar do currículo adaptado nas escolas regulares de Goiás considerou-se importante uma visão de como as políticas públicas educacionais elaboraram o currículo voltado para a diversidade.

Entende-se, igualmente, que a diversidade na educação é resultado de um processo educacional, pois decorre da democratização do ensino. Ao analisar o currículo no Brasil desde os anos de 1920, pôde-se verificar seu caráter elitista e capitalista, pouco interessado em democratizar a educação.

Até o ano de 1946 não havia diretrizes curriculares nacionais, mesmo que o currículo estivesse presente nas orientações curriculares regionais, através de reformas locais que atendiam a interesses políticos e econômicos. Apenas em 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946, se institui o ensino gratuito e obrigatório com finalidades de alavancar o progresso econômico do Brasil. Esta é considerada a primeira iniciativa de democratizar o ensino básico no país. O currículo expressava a intenção de formar cidadãos para conviver na nova sociedade que se configurava: moderna e industrial. A proposta focava uma formação integral para a vida, com ênfase na cidadania, com princípios liberais e para o mercado de trabalho.

A Constituição de 1946, em seu Artigo 5º, inciso XV, alínea d, declarou ser competência da União legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”. Após 13 anos, em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a Lei 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nossa primeira LDB com poucas alterações em relação à Lei Orgânica de 1946. Ela inclui a obrigatoriedade da educação física no ensino primário e médio e a disciplina de ensino religioso, o que constava da grade curricular, porém com caráter facultativo, respeitando-se as preferências religiosas individuais.

Quanto ao conteúdo, ficou a cargo do professor ou da escola, não submisso à autoridade eclesiástica. Essa Lei, no capítulo 3, Artigo 88, assim se referiu às pessoas com deficiências: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” Em seu Art. 89 dispõe sobre as instituições privadas para esse atendimento: “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos

poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL/MEC, Lei 4.024). Já se expressava nesse texto a tímida iniciativa do governo com a educação denominada, à época, “educação de excepcionais”, com caráter integrativo, beneficiando instituições privadas para realização desse trabalho.

Mais tarde, no contexto da ditadura militar, reformas foram introduzidas com a Lei 5.692/71. Buscou-se um desenvolvimento com segurança, ajustando a educação aos interesses nacionais. Não se expressou, contudo, a intenção da democratização da educação. O objetivo geral dessa Lei tratou da educação de primeiro e segundo graus. “Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL/MEC, Lei 5.692/71). Tal objetivo se propõe a formar o educando para que ele se “auto realize” e se qualifique para o trabalho com consciência cidadã.

Com base nesses dizeres, podia-se entender que a educação seria capaz de resolver as questões sociais e de mercados brasileiros.

Segundo Romanelli,

A auto realização é um processo sem o qual nenhum ato educativo é possível. A educação, como a cultura, é um processo de humanização do homem, [...] Enquanto processo que leva ao autoconhecimento e ao autodomínio, a educação possibilita, ao mesmo tempo, a auto realização. [...] a auto realização não resulta de uma conquista fortuita, consequência de um gesto isolado: ela é, antes, o resultado da interação que o homem mantém com o meio que o cerca. Na medida em que percebe o desafio do mundo circunstancial e o aceita, o homem passa a agir, ou melhor, a interagir nesse mundo, gerando um processo dialético, no qual o aprofundamento em si mesmo é, ao mesmo tempo, causa e efeito de sua atuação sobre o meio. Duplo é o resultado dessa interação: autoconhecimento e autodomínio, de um lado, e criação de cultura, de outro. É a isso que chamamos humanização do homem: um processo através do qual ele se torna mais homem, mais humano. E o ato em si é educativo. [...] A auto realização, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania, como objetivos que devem ser alcançados pela formação que a escola de 1º e 2º graus pretende dar, são, assim, essenciais e devem decorrer, na implantação da nova Lei, de uma reflexão profunda sobre a amplitude e o significado do processo educativo. Os problemas que se colocam, quanto aos objetivos, não são, então, decorrentes de sua fixação, mas das condições de sua realização (ROMANELLI, 2007, p. 236).

Depreende-se dessa proposição a complexidade que envolve o objetivo geral para a educação de 1º e 2º graus. Para Romanelli, para alcançar tais objetivos algumas condições teriam que ser satisfeitas: as que são oportunizadas na escola, através do relacionamento, do

diálogo entre os professor e colegas; e de como ele se apropria das conquistas culturais; dependeria também do que ocorre fora da escola, em sociedade na qual ela está inserida.

Segundo Romanelli,

é impossível uma qualificação para o trabalho, numa sociedade que não o promova, nem o dignifique, assim também é impossível uma formação que leve ao exercício consciente da cidadania, num meio social onde não impere a forma de vida democrática. [...] uma fórmula oca de fazer os educandos memorizarem regras de convivência social (ROMANELLI, 2007, p. 237).

Fica explícita a ideia de que não se pode pregar democracia numa sociedade não-democrática. Nessa direção, parece que todos os alunos podem ter êxito, o que não significa que todos podem. Aos “excepcionais” cabia se integrarem à comunidade.

A organização curricular é definida no Art. 4º e dispõe que “Os currículos de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”.

Ficou a cargo do Conselho Federal de Educação a tarefa de fixar os conteúdos do núcleo comum, e aos Conselhos Estaduais, as matérias da parte diversificada. Essas grandes mudanças buscavam equacionar a educação às necessidades capitalistas e liberais.

A educação, nos anos de 1980, deu sequência à orientação curricular de acordo com a Lei 5.692. Algumas reformas foram introduzidas nessa década e visavam, nesse momento, à universalização da educação. Como mencionado por Moreira (1990), havia a preocupação com a educação de primeiro grau; com a educação popular; com a democracia no ensino e com a justiça social destacando-se a importância do conteúdo curricular que se apresentou na política educacional do governo Sarney, no documento, “Educação para todos” em 1985.

Moreira argumentou (1990, p. 162) que esse documento relaciona os conteúdos à realidade familiar dos alunos e, quando essa relação não ocorre, o resultado é “a má aquisição de conhecimento”. Assim, o aluno não tem como melhorar suas condições de vida e se preparar para a “prática consciente da cidadania”, objetivo geral da Lei 5.692.

Depreendemos da análise de Moreira que a questão do conhecimento passou, nesse período, por embates teóricos que afetaram o currículo, sendo que as reformas propostas não conseguiram alcançar a democratização do ensino.

Nos anos de 1990, iniciaram-se as transformações educacionais no sentido de tornar a educação mais democrática, com justiça social e qualidade: em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos; em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos; em 1994, a

Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais - Acesso e Qualidade (UNESCO); em 1996, a LDB 9.394 que oficializou a Educação Especial como modalidade de educação na rede regular de ensino, com atendimento especializado nas escolas voltado às peculiaridades dos alunos com deficiências.

Em 1997 é publicado o primeiro livro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) direcionados inicialmente para as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Com relação aos PCNs, considera-se importante analisá-los no contexto social e político, bem como seus desdobramentos. O citado livro assim define os PCNs:

Constituem um referencial para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educativo, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 13).

Esse documento direcionou as práticas curriculares no Brasil e definiu os objetivos da Educação Fundamental “relativos aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania” (p. 70). Visava também a “garantir os investimentos”. Esses objetivos se estruturam nas áreas de conhecimento e nos ciclos por área. Para alcançá-los, a proposta se apresenta permeada por “Temas Transversais” que se propõem a responder à urgência social do contexto da época. Os temas são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Sexual. Estes são incorporados às áreas, seguindo os objetivos de cada ciclo. Acerca da intenção do MEC em definir os PCNs, Moreira assim argumenta:

Três razões têm sido invocadas para justificar tal propósito. Em primeiro lugar, a iniciativa pretende cumprir o artigo 210 da Constituição de 1988, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em segundo lugar, busca-se promover o aumento da qualidade do ensino fundamental, cuja necessidade foi enfatizada no Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. Em terceiro lugar, quer-se articular os diferentes esforços de reformulação curricular que vêm sendo desenvolvidos nos diferentes estados e municípios (MOREIRA, 2010, p. 119).

Ante o exposto, percebe-se a intenção de controlar os conteúdos a serem ministrados para garantir a qualidade do ensino. Moreira (2010, p.120) analisou os documentos que compõem os PCNs, quais sejam: o documento introdutório; o documento no qual se discutem as propostas curriculares de alguns Estados e municípios; o documento *Convívio social e*

ética que embasa o desenvolvimento na escola de temas, os denominados temas transversais; documentos referentes a esses temas; documentos que discutem o tratamento das diferentes disciplinas curriculares. Ao analisar esses documentos, ele problematizou a questão da definição de conteúdos mínimos proposta na constituição, pois não considera que esteja claro, no documento, o que seja conteúdos mínimos e os critérios para sua seleção e organização.

O autor assim argumenta (p. 125): considerar conteúdos mínimos “um elenco de disciplinas e seus respectivos conteúdos, que parece ter sido a opção do MEC, traz alguns problemas”, como “dificultar a adequação dos conteúdos às realidades e experiências da comunidade, da escola e do (a) estudante”. Há ainda o risco de sacralizar as disciplinas acadêmicas tradicionais. Indaga-se, pois, quem deve coordenar o processo de definição dos conteúdos? As autoridades do MEC? Ou também outros professores de todo o país? Questiona-se igualmente a ausência de referências que criticam as experiências de currículo nacional em outros países, bem como a falta de diálogo nos encontros com teóricos que criticam tais experiências. E mais: chama a atenção para o termo “parâmetro” que, segundo Moreira, sugere mais uma diretriz a ser seguida.

Quanto às recomendações, estas podem favorecer propostas que levem à preservação das especificidades locais e à diversidade cultural? O quanto de autonomia as secretarias estaduais e municipais terão? Por que privilegiar o “construtivismo” em detrimento de outras possibilidades teóricas?

Moreira (2010) problematiza a consultoria de César Coll²³ - “nova transferência educacional”? Como relacionar os Parâmetros ao ensino médio e superior? São viáveis as propostas? Moreira critica também os PCNs por considerá-los instrumentos de homogeneização cultural e, ao selecionar os conteúdos essenciais e úteis a todos, não contemplam questões de ideologia e poder. Ele sugere a resistência crítica, ou seja, a construtiva e coletiva.

Nesse cenário, percebe-se que a educação dos anos de 1990 foi cercada de iniciativas direcionadas à inclusão educacional. Contudo, a partir da virada do século, surgem ações governamentais mais concretas, como se analisa a seguir.

²³ César Coll, professor de Psicologia Evolutiva e da Educação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona. Um dos coordenadores da reforma educacional na Espanha e consultor do Mec para a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

CAPÍTULO III

BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS E MARCOS POLÍTICOS LEGAIS

Introdução

Neste capítulo apresenta-se um histórico da educação de pessoas surdas e a política que, posteriormente, passou a direcionar os caminhos da educação para pessoas com surdez. Considera-se que tal conhecimento é imprescindível para a compreensão da inclusão dos surdos nas escolas comuns da atualidade. Dessa maneira, com base na obra de Goldfeld (2002), procurou-se resgatar a história da educação dos sujeitos surdos.

Desde a antiguidade, como se pode perceber neste estudo, as pessoas com surdez eram excluídas do convívio social: a princípio eram sacrificadas em nome de crenças e superstições ou escondidas da sociedade. Aos poucos passaram a ser vistas sob diferentes olhares pelos ouvintes que iniciaram um trabalho educacional com elas e, gradativamente, esse assunto foi ganhando espaço: primeiro, nas escolas especiais e depois nas escolas comuns. Hoje há, inclusive, um movimento da comunidade surda que defende uma pedagogia surda. A Comunidade Surda, para Gladis Perlin (2003), é constituída por pessoas com essa incapacidade e por quem convive diretamente com elas. De acordo com a autora, todas as suas características devem ser preservadas e uma pedagogia apropriada deve existir, o que certamente inclui o currículo.

Os “Marcos Legais” que oficializaram as mudanças de paradigmas no sistema educacional brasileiro, no sentido de incluir as pessoas com deficiência, foram também destacados e analisados neste capítulo. Os Fóruns, as Conferências, os estudos e pesquisas acerca da educação dessas pessoas tiveram como resposta a Legislação que oficializou a proposta da educação inclusiva no Brasil. As Leis, Decretos, Resoluções, Diretrizes, Programas introduziram e organizaram o novo conceito de educação: a educação para todos. A influência das Organizações Internacionais foram substancialmente determinantes nas decisões das políticas públicas educacionais do governo brasileiro. Toda uma estrutura administrativa e pedagógica foi impactada pela força da lei, porém, há que se indagar: em que medida a escola responde à legislação? As práticas foram transformadas? As condições de trabalho são oferecidas? Certamente, as políticas públicas repercutem no currículo e afetam a escola. Que currículo é esse?

Ante o exposto, chega-se ao ponto central deste trabalho, isto é, a questão do currículo adaptado na educação inclusiva. Foram analisadas orientações publicadas pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial do ano de 2000, data do início das propostas educacionais inclusivas, até o ano de 2013. Tendo em vista que a escola comum deve seguir as determinações das políticas públicas educacionais, a análise dos documentos que direcionam a prática docente favorece a compreensão de como o aluno com deficiência, em particular, o aluno surdo, recebe o ensino.

Um aspecto que não pode deixar de ser tratado no estudo do currículo é o da formação docente. Conforme Vigotski, é o professor quem, na sala de aula, imprimirá o papel de mediador do conhecimento. A formação do professor pode garantir, ou não, a qualidade da educação como um todo. Nesse sentido, verificou-se como as políticas públicas educacionais têm propiciado a formação exigida para atender a educação de todos. O currículo na escola é o eixo central da prática educativa e se desenvolve mediante a atividade docente. Sendo assim, tratar do currículo, excetuando-se o trabalho do professor, pode conduzir a uma compreensão fragmentada do processo educativo e, em especial, da educação das pessoas com surdez.

Julga-se importante discorrer acerca dos caminhos que o currículo percorreu e tem percorrido de conformidade com as diretrizes governamentais. Neste capítulo, discutem-se também as novas diretrizes educacionais para alunos com deficiência. Em 2008, o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” expressa, mais uma vez, as dificuldades configuradas no sistema de ensino comum quanto à educação inclusiva e orienta para uma total mudança. Esse documento desvela também o objetivo de confrontar e superar, a “lógica da exclusão”. Ele registra ainda, que as práticas pedagógicas desenvolvidas até então eram discriminatórias, segregativas e excludentes. Configura-se, pois, total mudança na concepção de educação inclusiva que busca transformar a escola “dos diferentes” na escola “das diferenças”. O ponto central dessa mudança analisado neste estudo está na concepção do que seja a educação inclusiva. Deduz-se que o sistema educacional admitiu o equívoco quanto aos princípios da Educação Inclusiva na escola comum e adotou outros princípios.

Nessa direção, o currículo também deve ser articulado de maneira diferente. Em consequência dessa mudança de paradigma, uma nova perspectiva educacional se apresenta para a educação de pessoas com surdez: a Educação Bilíngue. Abordou-se essa nova visão para a educação das pessoas com surdez. Essa perspectiva baseia-se na concepção de que elas têm como língua natural a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com direito de se

beneficiarem dela na escola comum juntamente com o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para que possam, assim, acessar as demais áreas do conhecimento. Essas são, portanto, novas propostas para a escola comum inclusiva.

1 Bases históricas da educação de pessoas surdas

Tomou-se aqui a obra de Márcia Goldfeld (2002) para descrever a trajetória histórica das pessoas com surdez e, assim, poder analisá-la contextualizando-a à educação que essas pessoas recebem hoje nas escolas públicas regulares, em especial, nas escolas estaduais de Goiás. De acordo com Goldfeld (2002), a deficiência na antiguidade era vista como um fenômeno negativo, metafísico, causado, por exemplo, por demônios ou como castigo de Deus. A pessoa surda era tida como uma pessoa primitiva, à margem da sociedade e sem nenhum direito.

Da Idade Média à contemporânea, as concepções foram mudando e, somente a partir do século XVI, as pessoas surdas receberam um olhar diferente e começaram a ser consideradas na sociedade. Com isso, surgiram as primeiras iniciativas com relação a sua escolaridade. No século XVI, na Espanha, Pedro Ponce de León, um monge católico, iniciou mundialmente a história da educação dos surdos. Segundo Goldfeld (2002), ele ensinou quatro surdos, filhos de pessoas nobres, a falarem grego, latim e italiano, além de conhecimentos de física e astronomia. Para tanto, valeu-se da metodologia de educação para surdos que ele desenvolveu, a qual incluía a datilologia (representação manual do alfabeto). Isto ajudava os surdos a soletrar as palavras. O citado monge fundou uma escola de professores para surdos e, pouco tempo depois, surgiram as primeiras publicações sobre a educação de surdos, como registra Goldfeld (2002):

Em 1620, Juan Martin Pablo Bonet publicou, na Espanha, o livro *Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*, que trata da invenção do alfabeto manual de Ponce de Leon. Em 1644 foi publicado o primeiro livro em inglês sobre a língua de sinais *Chirologia*, de J. Bulwer, que acreditava ser a língua de sinais universal e seus elementos constitutivos icônicos. O mesmo autor publicou em 1648 o livro *Philocopus*, em que afirma ser a língua de sinais capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral (GOLDFELD, 2002, p. 28)

A língua de sinais já se destacava, nesse contexto, como uma metodologia que atendia às necessidades das pessoas surdas, ou seja, uma maneira em que os surdos conseguiam se comunicar com facilidade.

Em 1750, na França, o Abade Charles Michel de L'Epée aprendeu a língua de sinais com os surdos que perambulavam pelas ruas de Paris e, a partir daí, desenvolveu a gramática sinalizada francesa, os denominados, “Sinais Metódicos”. Ele transformou a sua casa numa escola pública e, em poucos anos, já tinha 75 alunos. Esse fato expressava o sucesso de sua escola. L'Epée e seu seguidor Sicard acreditavam que a educação dos surdos deveria ser pública e gratuita. Nessa mesma época, surge na Alemanha o método oralista com Samuel Heinick.

De acordo com Goldfeld (2002),

O oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). [...] o oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez” (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Como se depreende, a criança, no oralismo, é induzida a um pensamento de que ela pode ser “igual” ao ouvinte.

Como mencionado, Heinick fundou, na Alemanha, a primeira escola pública para surdos com a citada metodologia. As duas metodologias, de sinais e oralista, se confrontavam e eram analisadas cientificamente. A concepção de L'Epée foi aceita como a melhor e, por isso, Heinick teve os recursos para a ampliação de seu Instituto negados.

A respeito dessas iniciativas, Goldfeld (2002) assim se manifestou:

O século XVIII é considerado o período mais fértil da educação dos surdos. Nesse século, ela teve grande impulso, no sentido quantitativo com o aumento de escolas para surdos, e qualitativo, já que, pela língua de sinais os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer várias profissões (GOLDFELD, 2002, p. 29).

A esse respeito, percebe-se que Godfeld compreende a língua de sinais²⁴ como um método eficiente para a educação das pessoas surdas.

²⁴ Língua de sinais é a língua utilizada pelas comunidades surdas. A língua de sinais apresenta as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecida pela Linguística. A língua de sinais é visuoespacial e baseia-se nas experiências visuais das pessoas surdas. Os sinais são realizados pelas mãos. As palavras podem ser expressas, letra a letra, conforme o alfabeto, ou podem ser expressas pelos sinais que as representam; a comunidade surda convencionou sinais para nomear coisas. Assim, os surdos podem se comunicar entre eles e entre quem conhecer essa língua. Cada país tem sua língua de sinais. Informações obtidas da apostila do Curso de do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Goiás.

A citada autora trás outras informações, como as que se seguem: em 1817, Thomás Hopkins Gallaudet, professor americano, buscou na Europa conhecimentos acerca da educação de surdos. Posteriormente, em parceria com Laurent Clerc, discípulo de L'Épée, fundou a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos. A comunicação ocorria a partir da língua de sinais francesa adaptada para o inglês, que seria a metodologia da Comunicação Total, admitindo toda forma de comunicação. As escolas americanas, a partir de 182, adotaram a metodologia da língua de sinais americana (ASL), com grande influência do francês sinalizado e houve grande avanço na educação de surdos. Em 1850 as escolas americanas passaram a utilizar a ASL; não era mais o inglês sinalizado adaptado do francês e sim a língua de sinais exclusivamente americana, propiciando um salto educacional dos alunos surdos naquele país.

A partir de 1860, o método oral começou a ter mais aceitação que a língua de sinais. Esse método, segundo Goldfeld (2002), tinha como objetivo integrar a criança à comunidade de ouvintes, ensinar-lhes a língua oral através de treinamentos e direcionar a criança a uma sensação de não surdez. Em 1864, foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade Gallaudet²⁵.

Em função do grande debate que havia à época em torno da melhor metodologia para a educação de surdos, aconteceu em Milão, em 1880, um congresso para definir qual seria o método adequado. Houve um grande movimento de oposição à língua de sinais que seria um empecilho para a aquisição da oralidade dos surdos, o que dificultou a integração deles à comunidade. Nessa ocasião, houve uma votação e um grupo de ouvintes decidiu excluir de vez a língua de sinais da educação de surdos. Sendo proibida sua utilização, passou-se a utilizar o oralismo.

Segundo Goldfeld, um dos grandes defensores do Oralismo, por ocasião do congresso de Milão, Alexander Graham Bell, inventor do telefone, teve grande influência no resultado da votação. Vale ressaltar que, nesse evento, os professores surdos foram proibidos de votar.

Goldfeld (2002) argumenta que a educação de surdos naquele momento retrocedeu com relação ao século XVIII quando se abriam novos horizontes às pessoas surdas com a aprendizagem da língua de sinais. A autora esclarece que se pressupunha com o oralismo,

²⁵ A Universidade Gallaudet, localizada em Washington, Estados Unidos, é hoje, considerada líder no mundo em educação para surdos e deficientes. Inicialmente, adotou o inglês sinalizado e posteriormente, o método passou a ser a Comunicação Total. É referência internacional por desenvolver pesquisas e programas voltados à história, língua e a cultura das pessoas surdas e deficientes auditivos. Outra, similar a ela, apenas a Tsukuba College of Technology, no Japão.

além da integração à sociedade, o desenvolvimento dos surdos, tal qual dos ouvintes, se eles (os surdos) aprendessem a falar.

A maior parte das escolas no início do século XX adotou o oralismo como método oficial e, para que as crianças pudessem dominar essa modalidade de língua, elas eram submetidas a grandes períodos de treinamentos, diminuindo o tempo para a escolarização propriamente dita. O ensino de história, geografia e matemática foram deixados para segundo plano e isso fez cair a qualidade da educação de surdos.

Esse método vigorou em todo o mundo até os anos de 1970 quando, nos Estados Unidos, Willian Stoke demonstrou em um artigo que a Língua Americana de Sinais era uma língua com todas as características da língua oral podendo ter sua utilização aceita. De acordo com Goldfeld (2002), surgiram várias pesquisas a esse respeito. Isto contribuiu para que professores insatisfeitos com o método oral passassem a utilizar a língua de sinais na educação de crianças surdas. Em alguns países, como a Suécia e Inglaterra, foi constatado que, em determinadas situações, a língua de sinais deveria ser utilizada. No entanto, a oralidade teria a preferência em alguns momentos, e não as duas ao mesmo tempo como ocorria. Dessa compreensão nasceu a filosofia bilíngue que, segundo Goldfeld (2002), apoia-se na ideia de que o surdo deve adquirir a Língua de sinais como sua língua materna, por ser considerada a língua natural dos surdos, e aprender a língua oficial de seu país, na modalidade escrita, como segunda língua. Essa concepção será analisada adiante, ainda neste capítulo.

No Brasil, em 1855, o professor surdo francês Hernest Huet foi trazido pelo Imperador Dom Pedro II para trabalhar com crianças surdas que recebiam bolsas de estudo do governo. Em 26 de setembro de 1857 foi fundado o Instituto Nacional de Surdos Mudos atualmente, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (Ines)²⁶, utilizando-se a língua de sinais.

No período de 1911 a 1957, seguindo a tendência mundial, o Brasil assumiu o oralismo, mas, em sala de aula, a língua de sinais resistia. Esse fato foi oficialmente proibido em 1957 pela diretora Ana Rímola de Faria Doria. Mesmo com toda proibição, a língua de sinais era mantida pelos alunos nos pátios da escola e assim continuou até os anos de 1970.

Nos anos de 1970, Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade Gallaudet, em visita ao Brasil, apresenta o método da Comunicação Total. A comunicação total é a

²⁶ O Instituto Nacional de Educação de Surdos, único em âmbito federal, segue ocupando importante centralidade nas discussões, promovendo fóruns de debates, publicações, seminários, pesquisas e assessorias em todo território nacional acerca da educação de surdos. Possui uma vasta produção de material pedagógico, fonoaudiológico e de vídeos em língua de sinais, distribuídos para os sistemas de ensino. Atualmente além de oferecer no seu Colégio de Aplicação, Educação Precoce (de zero a três anos), Ensino Fundamental e Médio, oferece também Ensino Superior através do Curso Bilíngue de Pedagogia, experiência pioneira na América Latina. Solange Maria da Rocha Diretora Geral. Informações obtidas no site da Instituição, disponível em <portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/?page_id=1078>.

designação dada ao método utilizado para ensinar a pessoa surda a se comunicar. Nesse método é aceita qualquer forma de comunicação, como o próprio nome diz. Admitem-se os gestos, a oralização, a Língua de sinais, enfim, o que deve ser levado em consideração é que haja comunicação. A partir de 1980, inicia-se o bilinguismo com base nos estudos desenvolvidos pela professora linguista Lucinda Ferreira Brito acerca da língua brasileira de sinais.

Em 1994, Brito passou a utilizar a abreviação Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)²⁷, criada pela própria comunidade surda. O Brasil convive com estas três modalidades de ensino aos surdos: oralismo, a comunicação total e a LIBRAS. Essas três modalidades de linguagem convivem entre si, mas causam controvérsias entre os profissionais que as seguem. A tendência atual é a educação bilíngue, defendida pela comunidade surda no Brasil que começa a aparecer oficialmente em algumas escolas goianas. Essa nova perspectiva educacional para pessoas com surdez será analisada, ainda, nesse capítulo.

De acordo com a autora surda Gladis Perlin (2003), a comunidade surda é constituída pelas pessoas surdas e pode envolver as pessoas ouvintes que se relacionam com elas utilizando a mesma forma peculiar dos surdos, qual seja, a LIBRAS. A comunidade surda partilha do “mesmo jeito” de ser, isto é, diferente do jeito dos ouvintes. São pessoas que defendem sua identidade, não expressam desejo de se igualarem aos ouvintes, mas preservam suas peculiaridades e, por isso mesmo, vêm lutando para se fortalecerem política e economicamente. A autora argumenta que a escola tem papel fundamental como elemento constitutivo da vida do povo surdo e deve garantir seu jeito particular de ser. Perlin prefere usar a expressão “povo surdo” em lugar de comunidade surda, por considerá-la mais apropriada. A autora busca uma pedagogia e um currículo próprios, para fortalecimento das condições da pessoa surda diante da sociedade de ouvintes.

Através da Lei nº 10.436 de Abril de 2002, a política educacional reconheceu a LIBRAS como a metodologia legal para o ensino de surdos nas escolas e a instituiu como disciplina na formação inicial de todos os professores e fonoaudiólogos. O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a lei e declarou a garantia da educação bilíngue na educação básica e superior. Estabeleceu também o ensino da escrita da língua portuguesa como segunda língua e a modalidade oral como opcional. A LIBRAS é, de acordo com esta Lei,

²⁷ LIBRAS é a sigla atribuída, desde 1994 pela comunidade surda para a “Língua Brasileira de Sinais”. A LIBRAS representa o método pelo qual a linguagem é ensinada através do alfabeto manual e pelo uso de sinais convencionados pelas próprias pessoas surdas para sua comunicação com qualquer pessoa que também a conheça

[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades surdas do Brasil (LEI Nº 10.436, 2002, parágrafo único).

Após este breve histórico da educação dos surdos de acordo com Goldfeld (2002), destaca-se a história da educação de surdos em Goiás, a partir de informações disponíveis nos *sites* da Associação de Surdos de Goiânia e da Secretaria de Educação de Goiás acerca da educação inclusiva.

Esta história se inicia em 1955 com a criação do Instituto Pestalozzi de Goiânia. Na década de 1960, esse Instituto contava com atendimento a 50 pessoas surdas. Em 1968, foi criada em caráter experimental a Associação de Surdos de Goiás e, em 1975, por iniciativa de pessoas surdas a Associação passou a existir em caráter definitivo. Iniciaram-se, nessa época, movimentos institucionais mais focados na Educação de pessoas com deficiências de modo geral.

Em 1973, foi criada em Goiás a “[...] a Seção de Ensino Especial, vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação que, em 1976, passou a funcionar como Divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º Grau” (PROGRAMA, 2010, p. 6). Tratava-se do primeiro órgão oficial do Governo de Goiás responsável pela educação de pessoas surdas. A partir desse momento, houve uma modificação na organização e funcionamento das escolas regulares em que foram criadas “classes especiais” para receber as crianças com deficiências de modo geral. A intenção era a de “integrar” esses alunos ao sistema educacional e que “eles se adaptassem às escolas regulares”. Da escola, nesse caso, não era exigido nenhum tipo de preparação ou adaptação para trabalhar com esses alunos, o desempenho deles dependia tão somente de cada um.

Essa história somente se modificou em 1982, com a portaria nº 1.674, quando da criação Unidade de Ensino Especial (UEE). Desvela-se uma intenção de mudar a educação de surdos, passando do modelo clínico que tentava corrigir as deficiências para um novo modelo educacional com atendimento precoce desde a pré-escola até o ensino superior, inclusive para pessoas superdotadas (PROGRAMA, 2010, p. 7).

A Unidade de Ensino Especial foi extinta em 1987 e, através da Lei 10.160, foi criada a Superintendência de Ensino Especial (SUPEE) com o fim de “[...] elaborar, planejar, coordenar, supervisionar, assessorar e executar os programas de Educação Especial, em todos os níveis de ensino [...]” (PROGRAMA, 2010, p. 7).

A Associação de Surdos, a partir de 1991, em sede própria e conveniada à SEE-GO, passou a oferecer cursos de alfabetização e Libras e criou o “Centro Especial Elysio Campos”, uma escola conveniada com a SEE-GO e com a Secretaria da Cidadania e Trabalho.

Em 1999 foi implantado em Goiás o Programa de Educação para a diversidade numa Perspectiva Inclusiva no Estado de Goiás, denominado de “Programa Estadual”. Esse programa será analisado no quarto capítulo.

Muitas ações foram desenvolvidas, sendo uma delas a criação dos “Centros” para atendimento às diferentes deficiências das pessoas. Por meio da Secretaria de Estado da Educação/Coordenação de Ensino Especial, começou em Goiânia, em 10 de outubro de 2005, no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), o Atendimento Especializado às pessoas com Surdez. Esse Centro desenvolve, até os dias de hoje, programas de capacitação de professores para atuarem como intérpretes de LIBRAS para crianças surdas nas escolas comuns, além de oferecer atendimento às crianças tanto do ensino Libras quanto do português escrito. Inicia-se, assim, um novo contexto educacional para as pessoas com surdez, assunto analisado a seguir.

2 Marcos Políticos Legais

Com relação à legislação e às políticas públicas, foram utilizados como referências documentos publicados pelo MEC que orientam as ações no sistema educacional brasileiro, bem como o Programa Estadual de Inclusão de Goiás.

Quanto à educação das pessoas com deficiências, as políticas públicas educacionais no Brasil se oficializaram com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 4.024 de 1961, sendo apresentados dois artigos que tratavam da educação de “excepcionais” no Brasil.

O termo “excepcionais” denotava o sentido segregador das pessoas com deficiências, colocando-as à parte da comunidade de pessoas “não-excepcionais”, ou seja, das pessoas normais. No artigo 88 dessa lei estava disposto que a educação de “excepcionais” deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. O propósito era o de integrar as pessoas com deficiências na comunidade. Pode-se, assim, inferir que a educação aos alunos com deficiência deveria ser regulamentada, avaliada e acompanhada pelos órgãos oficiais. Com isso, passa da caridade e filantropia e transforma-se em política pública. Em seguida, o artigo 89 dispunha que todas as iniciativas privadas consideradas eficientes pelos conselhos estaduais de educação com relação à educação de “excepcionais” receberiam tratamentos especiais dos poderes públicos, como bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Percebe-se nesses artigos a relação de vínculo pretendida pelo sistema educacional entre a educação “excepcional” e a educação geral, na tentativa de integrar o “excepcional” à comunidade dos normais. Verifica-se aí a relação público/privado. O público assume a regulação e até a subvenção, mas não o financiamento e a manutenção integral. O Estado atenderia as questões dos serviços educacionais comuns e especiais, embora, naquela época, ainda não existisse a garantia da universalização do direito à educação escolar gratuito, assegurado apenas mediante apresentação, no ato da matrícula, de comprovação de estado de pobreza da família, insuficiência de escolas, matrículas encerradas e doença ou anomalia grave da criança (LDB 4.024 Art.30).

Durante 25 anos, no contexto da Ditadura Militar, eram os competentes Conselhos de Educação que fixavam as normas sobre a educação especial, fundamentados na Constituição vigente, no art. 9º da Lei nº 5.692/71 e nos pareceres do Conselho Federal de Educação. A orientação educacional para pessoas com deficiência voltava-se para um atendimento clínico ou terapêutico, na tentativa de prever ou corrigir a deficiência física.

A atuação de professor especializado não era considerada uma exigência, mas apenas recomendada, “sempre que possível” (Portaria Interministerial nº 186/78). A partir da aprovação da Lei 5.692/1971 muitas ações voltadas à educação especial começaram a se desenvolver. Uma hipótese para esse desenvolvimento foi o custo elevado dos programas segregados no contexto da crise mundial do petróleo.

A partir da década de 1970, passou a ser também conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que ela representaria para os cofres públicos, ou seja, integrar os alunos à escola regular diminuiria os custos operacionais das escolas especiais.

Em 1973, foi criado, pelo Decreto nº 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para promover a melhoria do atendimento aos excepcionais. Em 1986, por meio do Decreto nº 93.613 de 1986, ele foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) passando a integrar-se ao MEC.

Em 1988, no contexto das lutas pela democratização do país, no final da ditadura militar e com a Nova Constituição Federal, iniciou-se o atendimento educacional especializado no Brasil conforme o art. 208, inciso III, isto é, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Acompanhando as ações veio também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 069 de 1990 que, em seus parágrafos 1º e 2º sobre os Direitos Fundamentais no Título II, assim destaca: “a criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado” além de garantir-lhes recursos, como: próteses, medicamentos, entre outros para seu tratamento.

Em seu artigo 55 determinou, dada a força da lei, que os pais eram obrigados a matricularem seus filhos na rede de ensino regular. Isto constituiu um reforço do que determina a Constituição em seu artigo 205 sobre a educação como direito de todos.

O Brasil participou, em 1990, da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia. Na Declaração de Jontien, os países afirmaram que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres, homens, de todas as idades, no mundo inteiro”. Nessa oportunidade, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino fundamental no país e nortear a construção da inclusão educacional.

Ainda em 1990, a SESPE foi extinta e suas atribuições passaram a ser desenvolvidas pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Em 1992, com uma nova organização ministerial, foi recriada a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e logo a seguir, em 1993, lançou-se o Plano Decenal de Educação para Todos, que propunha o universalismo com qualidade e com o objetivo da erradicação do analfabetismo (1994). Em relação aos portadores de deficiência, destaca-se a “atenção especial nos esforços para alcance da universalização com qualidade e equidade”.

Também em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em Salamanca na Espanha, reafirma os direitos à educação das crianças com deficiências, considerando suas características próprias, no sentido de integrá-la à sociedade. Atribui aos governos responsabilidades quanto à política orçamentária no sentido de melhorarem seus sistemas educacionais para receber e atender com qualidade essas crianças.

Em 1996, foi aprovada pelo Congresso Nacional a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394. Em seus artigos 58, 59 e 60, a Lei trata da Educação Especial e reafirma a preferência do atendimento aos portadores de deficiências no ensino regular. A LDB/96 caracteriza a educação especial como modalidade da educação escolar para pessoas com deficiências e inclui a existência de apoio especializado no ensino regular e serviços especiais separados quando não for possível a integração.

A citada Lei determina a oferta da Educação Especial já na educação infantil e aponta providências ou apoios de ordem escolar ou assistencial que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos considerados especiais. Essa Lei prevê especialização dos professores em nível médio e superior e capacitação dos docentes do ensino regular. Através de órgãos normativos dos sistemas, a LDB/1996 prevê critérios de caracterização das instituições

privadas de Educação Especial para o recebimento de apoio técnico e financeiro público e reafirma sua preferência pela ampliação do atendimento no ensino público.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala) em 1999, regulamentada, no Brasil, por meio do Decreto nº 3.956/2001, assim determina: “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na ciência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 2001).

Tal convenção definiu o termo deficiência como uma restrição física, mental ou sensorial que limita a capacidade da pessoa em exercer suas atividades, agravada pelo ambiente econômico e social. Nesse documento, o termo discriminação é conceituado como diferenciação, exclusão. Assim, não é considerada discriminação a diferenciação feita pelo governo através de ações que levem à integração social ou desenvolvimento pessoal dessas pessoas, desde que essa diferenciação não limite em si mesma o direito de igualdade e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e adotou princípios que visam à integração dos “portadores”²⁸ de deficiência no contexto socioeconômico e cultural. Essa integração ocorreria pela parceria do Estado e sociedade civil por meio dos instrumentos legais com vistas ao respeito às pessoas com deficiências no que se refere à igualdade de oportunidades na sociedade sem privilégios ou paternalismos. E justamente nesse ano, o Estado de Goiás implanta o “Programa Estadual”. Contudo, conforme será apresentado posteriormente, o “Programa Estadual” anuncia uma filosofia inclusiva e não integrativa.

Em 2001, foi aprovada a Lei nº 10.172 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) no qual a educação especial é considerada uma modalidade de ensino voltada à plena integração das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade. O PNE tem como pressuposto fundamental a eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas e a adequação do material diático-pedagógico conforme as necessidades dos alunos. Fazem parte dos objetivos do PNE a formação inicial e continuada de professores e o incentivo às pesquisas relacionadas à educação especial. Ainda propõe a articulação entre educação, saúde e assistência. Essa Lei sugere a reserva de 5 a 6% dos recursos à manutenção e

²⁸ Embora esse termo não seja mais aceito hoje, ele era usado à época, sendo o que consta no documento.

desenvolvimento do ensino especial na rede regular. Tais recursos, de acordo com o documento, devem estar previstos no Ensino Fundamental, considerando que o aluno especial faz parte da escola comum.

Em 2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica foram instituídas por meio do Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Esta Resolução estabeleceu, no artigo 2º, que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para garantir as condições necessárias a uma educação de qualidade para todos. Mais uma vez, percebe-se que a responsabilidade é repassada à escola: cabe a ela a “arte” de conduzir o processo de inclusão, mesmo que tateando.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e definiu que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade. Enfim, devem ser contemplados os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/2002 reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão e determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Entenda-se que este seja um ponto a ser discutido: ao estudante surdo não está garantido o direito a ter em primeiro lugar a sua comunicação expressa pela sua língua materna, a LIBRAS? E como segunda língua o português? Neste caso, a escola ou o ensino deveria ser bilíngue, o que não ocorre, pelo menos por enquanto. Como o surdo não é letrado e seu vocabulário em português é reduzido, sua aprendizagem e integração são prejudicadas.

A portaria nº 2.678/2002 do MEC aprovou diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. Trata-se de uma conquista legal, fruto de lutas para sua efetivação na prática escolar.

Em função dessas necessidades, em 2003, o MEC implementou o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos e promover um amplo processo de formação de gestores e educadores em todo o Brasil para garantir o direito de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar o acesso universal aos espaços públicos, o Decreto nº 5.296/2004 regulamentou as Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000 com normas e critérios sobre a acessibilidade das pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida, através do Programa Brasil Acessível do Ministério das Cidades.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a Lei nº 10.436/2002 que trata da inclusão da Libras como disciplina curricular, da formação e da certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, do ensino da Língua Portuguesa como a segunda língua para alunos surdos e a organização de educação bilíngue no ensino comum.

Foram implantados Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em 2005 em todos os Estados do Brasil e DF para o atendimento educacional especializado, com orientação às famílias e a formação continuada de professores. Desta forma, constituiu-se a organização da política de educação inclusiva aos alunos da rede pública de ensino.

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário, estabeleceu que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Enfatizou a necessidade de ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que as pessoas não sejam excluídas do sistema educacional pela deficiência.

Naquele mesmo ano, a Secretaria Especial de Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que, entre outros objetivos, visa a contemplar no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior, bem como o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC). Nesse documento, o MEC reafirmou sua intenção de superar a oposição entre educação regular e educação especial, por meio do Decreto nº 6.094/2007 que estabeleceu, nas diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação”, a garantia do acesso e

permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

O Decreto Nº 6.571/2008 de 17 de setembro de 2008, sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabeleceu ações de apoio técnico e financeiro do MEC. Em seu Artigo 6º acrescentou o Art 9º - A, no Decreto Nº 6.253/2007:

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010 para efeitos da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2010, p. 29).

Esse Decreto refere-se à questão da dupla matrícula, uma no ensino comum e outra no atendimento educacional especializado, visando ao aumento do acesso e da qualidade do processo educacional às pessoas com deficiência, transtornos globais ou superdotação. Isto quer dizer que as escolas comuns fazem dupla matrícula dos alunos com deficiência. Percebe-se, nesse caso, uma estratégia não somente para garantir recursos à educação especial na escola comum, mas uma maneira de incentivar as escolas no sentido de aderirem, com menos resistência, ao ingresso desses alunos.

Em agosto de 2009, pelo Decreto Nº 6.949 foram ratificados pela Presidência da República a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Os princípios que regem a convenção pautam-se pelo respeito a questões, como: dignidade humana; não-discriminação; plena inclusão na sociedade; diferença e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; igualdade de oportunidades; acessibilidade; igualdade entre o homem e a mulher e respeito ao desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e seus direitos de preservar sua identidade. Ao todo são cinquenta artigos na Convenção e dezoito no Protocolo Facultativo à Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Com relação à educação, o documento aprovado na Convenção de 2007, em seu artigo 24, dispõe que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação com base na igualdade de oportunidades. O artigo registra que “Os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. O documento apresenta os seguintes objetivos: desenvolvimento do potencial humano, respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades e pela diversidade

humana, pelo desenvolvimento da personalidade, dos talentos, das habilidades físicas e intelectuais e participação dessas pessoas na sociedade livre.

A Convenção, aprovada em 2009 afirma que os Estados Partes assegurarão a não exclusão das pessoas com deficiência do sistema educacional gratuito por causa da deficiência no ensino primário e secundário, e que elas tenham [...] “adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais”. Assegura também apoio necessário no sistema educacional geral e individualizado em ambientes para uma “inclusão plena”. O documento dispõe que “Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade” (CONVENÇÃO, 2009). Para isso, declara no artigo 24 que os Estados Partes tomarão medidas para facilitar o aprendizado do Braille, da libras e promoção da identidade linguística da comunidade surda, bem como garantia de que a educação das pessoas, em especial as crianças cegas, surdo-cegas e surdas ocorra na língua e meios mais adequados.

Ainda seguindo a Convenção aprovada, os Estados Partes “tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ ou braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino”. E finalmente, os Estados Partes assegurarão

o acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (DECRETO 6.949, 2009).

A Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 de 02 de outubro de 2009 estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial que, em seu artigo 8º, estabelece a dupla matrícula no âmbito do FUNDEB de acordo com o Decreto Nº 6.571/2008, à condição do aluno matriculado na escola regular com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), simultaneamente. O artigo 2º dispõe que o AEE tem função complementar ou suplementar à formação do aluno com deficiência, por meio dos recursos por ele disponibilizados. A escola deve, segundo orientações do CNE, contemplar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a oferta do AEE e suas orientações específicas, em colaboração com a família, alunos e comunidade em geral. No artigo 9º há a orientação para que a elaboração e a execução do plano do AEE sejam de competência dos professores de recursos (responsáveis pela educação especial na escola

comum) juntamente com os demais professores da rede, bem como das famílias, em parceria com os setores como os da saúde, assistência social ou outros que se fizerem necessários. No artigo 10º, da referida Resolução consta o seguinte:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- 1- Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos
- 2- Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola
- 3- Cronograma de atendimento aos alunos
- 4- Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas
- 5- Professores para o exercício da docência do AEE
- 6- Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção
- 7- Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso 6 atuam com os alunos público alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários (CNE/CEB Nº 4, 2009).

As “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial” do MEC orientam quanto às ações do AEE na escola. Sendo assim, percebe-se que o trabalho da educação especial deve ser sistematizado na escola inclusiva, de forma a oferecer um suporte à prática. Deve-se, porém, verificar se, na realidade, essa orientação é seguida, ou seja: nas escolas há professores para o AAE? As condições de trabalho são adequadas?

Essas questões foram analisadas em pesquisa realizada em duas escolas de Goiânia, a qual é apresentada no quarto capítulo deste trabalho. Na sequência são discutidos os itens: Como ensinar para alunos com surdez? O currículo deve ser adaptado para eles?

3 As adaptações curriculares

Medidas de ajustes foram tomadas no ano de 2000 pelo Governo Federal, no sentido de adequar o currículo para o acolhimento de todos. Trata-se de um documento voltado às “Adaptações Curriculares” intitulado Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e

permanência de todos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. O texto de apresentação do documento assim afirma:

O processo de **construção de um sistema educacional inclusivo** é, como já dissemos anteriormente, **responsabilidade de todos** os que fazem parte da sociedade. [...] cabe à **população**, de maneira geral, a conscientização de que as pessoas com deficiência fazem parte da sociedade, e portanto têm o direito de serem atendidas em suas necessidades especiais, no corre-corre de nosso cotidiano. Da mesma forma, cabe à **população** interagir dignamente com as pessoas que apresentem necessidades especiais. À **administração municipal** cabe mapear as pessoas com deficiência existentes na comunidade, identificar suas necessidades especiais, planejar a implementação dos ajustes necessários para que se possa acolhê-las e a elas responder efetivamente, garantindo orçamento para a implantação desses ajustes. Cabe às **áreas de atenção pública** (Educação, Saúde, Assistência Social, Trabalho, Cultura, Esporte e Lazer, Planejamento e Orçamento, etc.) se ajustarem, de forma a garantir o acesso e a possibilidade de participação das pessoas com deficiência em todos os recursos e serviços disponíveis à população. Aos **profissionais** cabem as ações técnicas, em cooperação transdisciplinar; aos **órgãos de representação**, o diagnóstico das necessidades, o planejamento de ações que promovam a inclusão e a fiscalização da ação pública no ajuste da sociedade; às **famílias**, a cooperação com os órgãos públicos, profissionais e população em geral, no sentido de acessar o espaço comum e dele participar; às **pessoas com deficiência**, conviver digna e respeitosamente na diversidade, explicitando quais são suas necessidades e solicitando os recursos e serviços de que necessitam para que possam, acessar, frequentar e participar dos espaços comuns da vida em sociedade (BRASI, 2000, p. 7; grifos do documento).

Esse documento anuncia o “processo de construção de um sistema educacional inclusivo”. Configura-se um chamamento, uma convocação a todos para a inclusão. A construção anunciada denota uma realização que, em nosso contexto histórico atual, deve ocorrer, isto é, uma ação afirmativa²⁹ que beneficiará as pessoas com deficiências. Para se compreender melhor esse impacto no processo educativo faz-se necessário que se conheça a origem da concepção da educação inclusiva, com vistas a se engajar nesse processo.

Conforme apresentado neste estudo com relação aos Marcos Legais da Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca, em 1994, na Espanha constituiu um divisor de águas quanto à educação de pessoas com deficiências. Essa Declaração se inspirou nos postulados da Declaração Mundial de Educação para Todos em Jomtien, em 1990, que se fundamenta nos princípios dos Direitos Humanos com objetivo da universalização da educação com

²⁹ “As ações afirmativas”, de acordo com o ministro Joaquim Gomes, “definem-se como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”. Portanto, as ações afirmativas voltam-se para neutralização daquilo que – de acordo com o status quo sociorracial – não se quer neutralizar (BRASIL, 2005, p. 8).

equidade. Assim sendo, busca “[...] estabelecer uma política e orientar os governos, organizações de apoio, organizações não governamentais e outros organismos [...] sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais” (DECLARAÇÃO, 1994, p. 5).

Segundo a citada Declaração, 300 pessoas, representando 92 governos e 25 organizações internacionais, se reuniram para promover o objetivo da Educação para Todos. Busca-se com essas iniciativas capacitar as escolas para atender a todos os alunos e, em especial, os alunos com necessidades especiais. Introduz-se, pois, a Educação Inclusiva.

De acordo com a Declaração,

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (DECLARAÇÃO, 1994, p. 11).

O princípio educacional inclusivo visa a romper com a ideia de segregação escolar em que as escolas devem se organizar para atender os alunos e não o contrário. O “Projeto Escola Viva”, citado anteriormente, traz orientações para a educação especial no sentido de adequar o currículo aos alunos com deficiências. Trata-se de medida de ajuste no sistema educacional.

Tomando-se por base o documento Projeto Escola Viva (2000, p. 8), “[...] Adaptações Curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais”.

Verifica-se a tarefa atribuída ao sistema educacional. De conformidade com essas orientações, existem dois tipos de adaptações curriculares: Adaptações Curriculares de Grande Porte e Adaptações Curriculares de Pequeno Porte.

Esse documento (p. 9) esclarece que Adaptações Curriculares de Grande Porte “[...] compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc.” Nota-se que o atendimento a essa proposição não depende apenas do professor, mas também das orientações vindas da Secretaria de Educação e do Projeto Político Pedagógico da escola. Com relação às

Adaptações de Pequeno Porte, “[...] compreendem modificações menores, de competência específica do professor. Elas constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula”. Nesse caso, o professor é quem realiza a tarefa de adaptar o currículo, conforme as necessidades dos alunos.

É importante ressaltar que, em ambas as adaptações, o planejamento educacional pode ocorrer em três níveis: no Plano Municipal de Educação e no Projeto Político Pedagógico; no Plano de Aula do professor; e no Plano Individual de Ensino, elaborado pelo professor.

De acordo com o documento,

As Adaptações Curriculares no âmbito do Projeto Pedagógico devem focalizar principalmente a organização escolar e a disponibilização de serviços de apoio. Elas devem propiciar as condições para que as demais adaptações que se façam necessárias para atender às necessidades especiais de alunos possam também ser implementadas (PROJETO ESCOLA, 2000, p. 10).

Tais adaptações dizem respeito à organização escolar, tanto na parte física quanto administrativa e também a pedagógica, ou seja, a partir das orientações das Secretarias de Educação, as escolas devem elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) no sentido de atender às necessidades especiais dos alunos. Desse modo, As Adaptações Curriculares devem ser “úteis” para atender os alunos na medida em que houver “discrepância” entre suas necessidades e as exigências e complexidades do currículo regular. Devem permitir a flexibilização curricular, definir os objetivos gerais, considerando a diversidade escolar e planejar a realização da análise institucional para “identificar elementos que interferem na instituição”.

Esses elementos indicam uma grande ferramenta de controle no processo e levantam questionamentos acerca da qualidade do ensino, como se segue:

Não se trata aqui de ‘abrir mão’ da qualidade do ensino, [...] mas de permitir a alunos com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais o alcance de objetivos educacionais que lhe sejam viáveis e significativos em ambiente inclusivo, na convivência com seus pares (PROJETO ESCOLA, 2000, p. 12; grifos do documento).

Enfim, prescrevem um currículo possível de ser acessado pelos alunos com deficiência.

Na sequência serão analisadas as Adaptações Curriculares de Grande Porte. Para tais adaptações, o planejamento passaria pelos seguintes itens: Acesso ao Currículo, Objetivos, Conteúdos, Método de Ensino e Organização Didática, Sistema de Avaliação e Temporalidade.

Esse documento esclarece que o Projeto Escola Viva e As adaptações de acesso ao Currículo dizem respeito à instância político-administrativa, como acessibilidade física, aquisição de mobiliário e equipamentos, capacitação de professores, ações que garantam a interdisciplinaridade.

Com relação aos Objetivos, refere-se à questão da eliminação de objetivos e introdução de outros. Estes devem ser “úteis” aos alunos com deficiência, sendo significativos, e a escola então se constituiria em um “equipamento social mais eficaz na missão de socializar o conhecimento já produzido pelo homem, e de favorecer o desenvolvimento da cidadania” (p. 18). Nesse caso, a orientação é no sentido de que um conteúdo mais abstrato seja substituído por outro “significativo” para o aluno. O exemplo citado no documento trata da questão do ensino de fração: para um aluno com deficiência mental, o melhor seria o ensino das placas dos ônibus, ou aprender a usar o dinheiro. Tal ensino poderia contribuir mais com esse aluno, mas, a decisão acerca da eliminação de determinados objetivos não deve ser apenas do professor, mas estar fundamentada no benefício que trará ao aluno e à missão da escola dependendo de participação de equipe multiprofissional.

Conforme o documento Projeto Escola Viva, no item Conteúdos, é tratado justamente a questão dos conteúdos específicos, ou seja, dos conteúdos que foram determinados a partir das adaptações de objetivos anteriormente mencionadas. Se um determinado objetivo for eliminado, o conteúdo correspondente também será; se um objetivo for introduzido, um conteúdo correspondente fará parte do currículo. [...] “o professor poderá trabalhar com um plano de ensino básico para a classe, e versões um pouco modificadas desse plano de ensino, destinadas a atender a necessidades especiais de um ou outro aluno, conforme orientação da equipe de apoio, incluindo o próprio professor da classe” (PROJETO ESCOLA, 2000, p. 19). Sendo assim, o professor passa a ter dois planos de aulas para sua turma.

No item Método de Ensino e da Organização Didática (p. 20) será necessária a adoção de métodos bastante específicos, compreendendo orientação de profissionais especializados, organização diferenciada da sala de aula, número máximo de alunos por sala, cuja sugestão, hoje, é de 25, sendo no máximo 2 com deficiência. No entanto, é “permitido” até 30 sendo 2 com deficiência; consta também a definição da parceria entre os professores da educação regular e especial (trabalho cooperativo) para atuarem cooperativamente durante “todo o processo educacional” do aluno com deficiência.

Com relação à Didática, o documento orienta para que haja o professor de apoio em sala de aula, um educador “itinerante” na escola para assessorar os professores através de

pequenos ajustes nos objetivos, na didática, nos procedimentos e na avaliação. Deverá haver Ensino individualizado no contra urno, na sala de recursos, e apoio do professor intérprete ao professor da sala comum. Desse modo, as possibilidades são inúmeras.

No item Sistema de Avaliação, a orientação é a de que a avaliação seja vinculada às adaptações que se fizerem necessárias, tanto com relação aos objetivos, quanto aos conteúdos e, desse modo, “[...] influenciam os resultados que levam, ou não, à promoção do aluno e evitam a ‘cobrança’ de conteúdos e habilidades que possam estar além de suas atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição” (p. 22). Como declarado, o principal papel da avaliação não é identificar o melhor nem o pior aluno, mas

[...] dar indicação de conteúdos ou processos ainda não apreendidos pelo aluno que devem ser retomados em nosso processo de ensinar. Tais informações, esclarecidas por meio de um processo responsável de avaliação contínua, permitem que reajustemos constantemente nosso plano e nossas ações de ensino de forma a atender às necessidades dos alunos em seu processo de aprender (PROJETO ESCOLA, 2000, p. 22).

Nesse sentido, os ajustes possibilitam a exigência da avaliação referente às competências do aluno. Como explicita o documento, essa poderia ser uma Adaptação de Pequeno Porte, já que é o professor quem a faz, embora essa decisão deva ser “[...] aprovada pelas instâncias administrativas superiores” (p. 23). O documento ainda ressalta que, adaptar o sistema de avaliação, não significa uma ‘brecha’ para aprovar indiscriminadamente o aluno nem ‘empurrá-lo’ para as séries posteriores, mas uma via de se avaliar esse aluno com “[...] responsabilidade e profissionalismo, e poder então, promover os ajustes que se tornam necessários no processo de ensino para garantir seu desenvolvimento educacional” (p. 23). Assim ocorrendo, as pessoas com deficiência sentem-se integradas ao sistema.

Finalmente, no item Temporalidade refere-se ao critério para inserção do aluno com deficiência ou altas habilidades em sala de aula. O documento destaca que esses alunos devem ter um Plano Individualizado de Ensino (PIE). Esse Plano seria o ponto fundamental de sua vida escolar devendo ser atualizado e seguido sequencialmente pelos professores, independentemente da série que o aluno esteja cursando. O critério de inserção desses alunos em sala de aula é a faixa etária do grupo. Ou seja, o aluno deve ser inserido em sala de aula com alunos de sua faixa etária e o “Plano” o acompanhará por toda a sua trajetória escolar, com as devidas “Adaptações”. O importante, nesse caso, é que o aluno esteja junto com seus pares. Essa Adaptação, de acordo com o documento, é de Grande Porte e cabe à administração escolar alocar esses alunos.

Foram também analisadas as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte no documento “Projeto Escola Viva”. Como visto anteriormente, essas adaptações são “modificações promovidas no currículo, pelo professor” (p.8), para atender os alunos com deficiências, não dependendo de qualquer outra instância superior, seja política, administrativa ou técnica e podem ocorrer em vários momentos da atividade docente. A Adaptação pode acontecer “[...] na promoção de **acesso ao currículo**, nos **objetivos** de ensino, no **conteúdo** ensinado, no **método** de ensino, processo de **avaliação**, na **temporalidade**” (p. 9; grifos do documento). Estes são os mesmos elementos das Adaptações Curriculares de Grande Porte.

Essas adaptações, consoante com o documento, devem fazer parte do Plano de Ensino do professor. Compete ao professor, ao elaborar seu Plano de Ensino, considerar a diversidade do seu grupo de alunos. O Plano precisa contemplar questões, como: a organização do espaço em sala; o cuidado para a seleção e a utilização de equipamentos e mobiliários; estratégias de ensino vinculadas aos objetivos e conteúdos; a pluralidade metodológica para o ensino e para a avaliação e a flexibilização da temporalidade. O documento explicita que, tanto as Adaptações de Grande Porte quanto as de Pequeno Porte, devem garantir ao aluno, “[...] as respostas educacionais de que necessita, sejam elas quais forem [...] Adaptações de Pequeno Porte” (p. 10). Nesses termos, esses são ajustes que dependem do professor. Cabe, pois, ao docente

criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno na sala de aula; favorecer a comunicação e a interação entre os alunos; favorecer a participação dos alunos nas atividades escolares; atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários; adaptar materiais de uso comum em sala de aula; adotar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos com impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação; favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou fracasso (PROJETO ESCOLA, 2000, p. 10).

Acredita-se que os ajustes mencionados possam contribuir para o acesso de todos os alunos ao conhecimento. Quanto à organização dos ajustes na organização dos espaços, estes devem cooperar para a boa movimentação dos alunos, especialmente os que apresentam dificuldades para se locomover. Compete ao professor a iniciativa de mudar a posição do mobiliário. Para as deficiências específicas, o documento orienta que ao docente assim proceder: para o cego, colocá-lo em local onde possa ouvir claramente o professor, procurar descrever materiais, orientar quanto à movimentação no ambiente. Orienta para, “utilizar os recursos e materiais adaptados disponíveis: pranchas, presilhas para evitar o deslizamento do

papel da carteira, lupa, material didático de tipo ampliado, livro falado, equipamento de informática, materiais desportivos como bola de guizo, etc.” (p. 13). Dessa forma, supõe-se que a escola tenha todo esse material para que o professor possa oferecê-lo ao aluno.

Antes de apresentar as adaptações necessárias para os alunos com deficiência auditiva, o documento traz algumas considerações acerca de “aspectos essenciais para a educação” (p. 13). Em relação a esse projeto, uma das principais vias de acesso ao conhecimento é a interação social através das experiências linguísticas mais ou menos significativas. Como o aluno surdo não dispõe da via auditiva, ele necessita de “um código linguístico prioritariamente visual”, sem o qual fica “[...] limitado a acessar somente as características físicas do objeto e não as conceituais, já que é na comunicação que o homem é exposto ao conjunto de significados associado a cada objeto ou fenômeno social” (PROJETO ESCOLA, 2000, p. 14). Verifica-se aqui a importância da comunicação visual para o aluno surdo.

[...] a primeira língua da criança surda torna-se uma língua constituída de sinais, [...] considerando que toda aprendizagem é mediada pela linguagem, ela será muito melhor sucedida se a língua utilizada for compartilhada por todos os que se encontram no processo educacional. Assim, aprender a língua portuguesa torna-se importante para o aluno surdo no Brasil como vínculo de acesso ao conhecimento sistematizado, embora essa não possa ser a única possibilidade a ele oferecida. [...] a modalidade oral e a modalidade escrita da língua portuguesa devem ser oferecidas sem serem impostas nem automatizadas, principalmente durante a educação infantil. Ambas, entretanto, devem ser oferecidas paralelamente à língua de sinais, configurando uma educação bilíngue (caso seja essa a opção dos pais) (PROJETO ESCOLA, 2000, p. 15).

Entende-se como de suma importância essa compreensão na educação de alunos surdos. O documento ainda ressalta que, para os casos de crianças que não tiveram o ensino da língua oral na infância ao chegarem à escola, a prioridade será o uso da língua de sinais e da língua portuguesa escrita, sendo a língua portuguesa sua segunda língua, como um estrangeiro que vem ao Brasil e sente as dificuldades do uso desse idioma. A língua portuguesa, na modalidade escrita, deve também ser ensinada ao aluno com surdez. Tal ensino se justifica, segundo o documento: primeiro - ela se constitui como disciplina do nosso currículo, sendo nossa língua pátria; segundo - todo o saber transmitido nas demais áreas do conhecimento em nosso país é organizado e mediado pela língua portuguesa (p. 16). Fica, pois, evidente a necessidade da comunicação visual para promover esses ensinamentos. Para avaliar o aluno com surdez, o documento (p. 18) orienta que seja respeitado o progresso individual do aluno em seu processo educativo.

A esse respeito, o documento apresenta algumas adaptações para o aluno com deficiência auditiva. Nesse caso, o professor deve adotar as seguintes medidas: posicionar o aluno para que ele possa ver o rosto do professor e dos seus colegas; utilizar a escrita e outros materiais visuais nas aulas; “utilizar os recursos e materiais adaptados disponíveis: treinador de fala, tablado, softwares educativos, solicitar que o aluno use a prótese auditiva, etc.” (p. 18). Mais uma vez, supõe-se que a escola tenha esse material para que o professor o disponibilize ao aluno. Além desses, o professor, segundo o documento, pode utilizar a língua de sinais ou aproveitar recursos plásticos ou cênicos: em pinturas, desenhos, murais, dramatizações, mímicas, por exemplo.

Pelas orientações contidas no projeto, os alunos com deficiência física deverão receber ajustes no ambiente físico. Ao professor cabe posicioná-los de forma a facilitar sua movimentação em sala de aula, especialmente os que utilizam cadeiras de rodas; utilizar recursos como pranchas para a escrita, suporte para lápis, presilha de braço, etc. (supõe-se a existência desse material na escola).

Para os alunos com altas habilidades, o documento orienta socializar temas como: sentimentos de superioridade, de rejeição, com o intuito de criar um clima favorável nas relações sociais; estimular o envolvimento nas atividades; estimular às pesquisas.

O documento expressa que as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte são de responsabilidade exclusiva do professor e apresenta alguns ajustes que ele possa realizar quanto aos objetivos, conteúdos, método e didática, avaliação e temporalidade.

O citado documento indicatambém que “o professor pode priorizar determinados objetivos para um aluno, caso essa seja a forma de atender às suas necessidades educacionais” (PROJETO ESCOLA, 2000, p. 23). Desse modo, os objetivos devem se voltar para as atividades que o aluno possa realizar, como no exemplo citado no documento: “um aluno com paralisia cerebral espástica severa, impossibilitado de segurar o lápis, [...] Ficar exigindo dele tais movimentos é não só frustrante e estressante, como totalmente desnecessário, já que ele pode se comunicar por outras vias, como gestualmente [...]” (p. 23). Nesse caso, o professor deve promover o uso de “[...] digitação em teclado aumentado”. O documento declara que tal objetivo (escrever) pode ser conseguido por esse aluno, “[...] desde que o professor encontre a forma adequada para as características desse aluno [...]”.

No caso dos surdos, não oralizados, deve-se alterar os objetivos vinculados à oralidade podendo, inclusive, acrescentar objetivos complementares relacionados aos do grupo. Para os conteúdos, o critério é reformular conteúdos ou eliminar conteúdos secundários, de acordo com as adaptações propostas para os objetivos.

Quanto ao método e à organização didática, adaptar é um procedimento fundamental, explicita o documento. O Projeto questiona a atividade didática do professor que repete todo dia a maneira de trabalhar e propõe a variação na metodologia. A questão de repetir o procedimento dia a dia, segundo o documento, exclui as possibilidades de o professor elaborar procedimentos, como “adotar estratégias diferentes com alunos ou grupos que delas necessitassem, de forma que todos os alunos da classe pudessem ter a mesma oportunidade para aprender o conhecimento que ele está querendo socializar” (p. 26). Ou seja, ao elaborar uma estratégia para um aluno ou para um grupo de alunos, o professor pode alcançar toda a classe.

Para alunos surdos, por exemplo, o documento enfatiza o uso de textos escritos, gestos, dramatizações, vídeos, computador, leitura labial para os alunos com baixa audição e o uso da prótese (aparelho para melhorar audição), etc. Para baixa visão é recomendada a descrição verbal do objeto estudado ou o manuseio de materiais concretos para que o aluno o reconheça. Para alunos com dificuldades de abstração, indica-se também o uso de materiais concretos, jogos, por exemplo. Para alunos com superdotação (altas habilidades), incentivo às pesquisas; para alunos com deficiência mental, atividades alternativas ou complementares, conforme descritas anteriormente. Esse trabalho só será possível “[...] se o professor mantiver uma postura de atenção às peculiaridades que cada um apresenta em seu processo de aprendizagem” (PROJETO ESCOLA, 2000, p. 27). Cabe ao professor equacionar essa tarefa, ou seja, planejar e executar os planos da classe e dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No que se refere ao item Adaptação do Processo de Avaliação, o documento orienta que o professor utilize procedimentos variados adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades dos alunos, conforme descritos nos objetivos e conteúdos, bem como nos métodos e didáticas. Para o aluno surdo, é necessário considerar o

momento do percurso em que ele se encontra, no processo de aquisição de uma 2ª língua, no caso, a língua portuguesa. [...] O professor, em sua avaliação, deve observar se a mensagem tem coerência lógica, apresentado um enredo com princípio, meio e fim, em vez de se ater unicamente à sequência estrutural das orações. [...] um menor número de verbos, [...] adjetivos, advérbios e pronomes, com uma maior incidência de palavras significativas, [...] um vocabulário mais restrito, [...]” (PROJETO ESCOLA, 2000, p. 29).

Essas características são mais acentuadas, como esclarece o documento, em alunos que se encontram em fases iniciais da aprendizagem do português. Cabe também ao professor identificar essas fases do aluno para indicar os ajustes em seu planejamento de ensino.

E, finalmente, faz-se necessária “Adaptação na Temporalidade do Processo de Ensino e Aprendizagem de Pequeno Porte”, o que é de responsabilidade do professor. O docente pode aumentar ou diminuir o tempo previsto de determinados objetivos e os consequentes conteúdos conforme avaliação das necessidades dos alunos.

Segundo o documento, o essencial é que o professor esteja atento ao aluno, seja criativo, avalie constantemente o aluno para promoção de ajustes. Essas são, pois, as Adaptações Curriculares de Grandes e Pequenos Portes, apresentadas aos sistemas educacionais pelo MEC no ano de 2000, integrantes dos PCNs, que orientaram a educação nacional de 1997 a 2003. O documento orientou que o currículo deve ser adequado para atender as particularidades dos alunos com deficiência, através de medidas maiores, sob a responsabilidade das instâncias político-administrativas e, menores, de responsabilidade exclusiva do professor, em sala de aula. Tais medidas promoviam ajustes no sistema educacional no sentido de que os alunos com deficiências pudessem receber um ensino particularizado em suas limitações e capacidades fossem o norteador do trabalho pedagógico.

Em consideração à urgência que demandava diretrizes e ações para atender a educação inclusiva que começava a se configurar, o MEC elaborou no ano de 2000, os “Referenciais para a Educação Especial”. Esse documento visava sistematizar os serviços educacionais especializados iniciados nas creches e pré-escolas, em consequência dos movimentos inclusivos cada vez mais presentes na educação brasileira. Esse documento inspirou, logo em seguida, a elaboração das “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” em 2001, constituídas pela Resolução Nº 02/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação com o propósito de “[...] representar ao mesmo tempo um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundacional quanto à atenção à diversidade na educação brasileira” (DIRETRIZES NACIONAIS, 2001, p. 5). Trata-se de diretrizes que introduziram o Atendimento Especializado para a educação através de “Rede de apoio”, em regime de parcerias com a saúde e assistência social, inclusive, fora do espaço escolar, como, atendimento hospitalar e domiciliar para casos em que os alunos estivessem impossibilitados de frequentarem a escola. Seria possível ainda a criação de classes “especiais” na escola regular se isto fosse considerado necessário. Quanto ao currículo,

O currículo a ser desenvolvido consiste nas diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades da Educação Básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional. A escolarização formal, principalmente na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental, transforma o currículo escolar em um processo constante de revisões e adequações. Os métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas da prática pedagógica, por sua vez, tornam-se elementos que permeiam os conteúdos. [...] os currículos devem ter uma base nacional comum, conforme determinam os artigos 26, 27, e 32 da LDBEN, a ser suplementada ou complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos. [...] em casos muito significativos em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida. [...] tanto o currículo como a avaliação devem ser funcionais (DIRETRIZES NACIONAIS, 2001, p. 57).

As Diretrizes Nacionais ampliaram o atendimento ao aluno com deficiência a partir do Atendimento educacional Especializado, contudo, permaneceu o caráter integrativo da educação com a possibilidade das classes especiais, bem como o currículo adaptado para os alunos com deficiências.

O caminho percorrido pela Educação Inclusiva tomou rumos diferenciados filosoficamente, por certo em decorrência de pesquisas e produções acerca do tema, como apresentado no início deste trabalho quando se tratou da “diversidade na educação inclusiva” à luz da obra de Maria Teresa Eglér Mantoan.

Vale lembrar que, de acordo com os Marcos Legais apresentados aqui, em 2003, o MEC implementou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos e promover amplo processo de formação de gestores e educadores em todo o Brasil. Essa medida teve como propósito garantir o direito de acesso de todos à escolarização, a oferta do atendimento educacional especializado e a garantia da acessibilidade, enfim, nova visão da Educação Inclusiva.

O documento em questão apresentou sua fundamentação filosófica com base nos princípios liberais dos Direitos Humanos, tendo a escola como espaço de construção da cidadania, da promoção da paz e atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais. O MEC, através da Secretaria de Educação Especial, se compromete a construir o sistema educacional inclusivo, atendendo ao compromisso assumido nos Congressos e Convenções Internacionais, como: os de Jontien em 1990, de Salamanca em 1994, da Guatemala em 1999. O Brasil, seguindo a tendência mundial da democratização da educação, elabora e desenvolve

uma legislação voltada à educação inclusiva das pessoas com necessidades educacionais especiais, conforme visto neste trabalho, nos “Marcos Legais”. O “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, apresentou os “documentos norteadores” para guiar as práticas educativas nas unidades escolares.

Entre os documentos publicados, destaca-se “Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil” que objetiva “apoiar as creches e as escolas de educação infantil, a fim de garantir, a essa população, condições de acessibilidade física e de acessibilidade a recursos materiais e técnicos apropriados para responder a suas necessidades educacionais especiais” (PROGRAMA EDUCAÇÃO, 2003, p. 23). Trata-se de uma coleção com oito volumes que enfatiza o atendimento educacional especializado a crianças que apresentam dificuldades, deficiência ou superdotação, do nascimento até seis anos de idade. Esse documento, em sua quarta edição, 2006, adota a perspectiva educacional bilíngue, no que diz respeito à educação da criança com surdez

A proposta bilíngue traz uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda ao reconhecer a LIBRAS como uma língua, com todo o potencial expressivo de uma língua oral e como instrumento de fortalecimento de estruturas linguísticas. O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo, alarga horizontes e amplia o pensamento criativo da criança surda (SABERES E PRÁTICAS, 2006, p. 7).

O Programa também publicou, nesse mesmo ano, o documento, “Saberes e Práticas da Inclusão no Ensino Fundamental” reconhecendo o direito de toda pessoa à educação, independentemente de gênero, etnia, deficiência, idade, classe social ou qualquer outra condição; o acesso à escola, à aprendizagem, e à formação crítico-cidadã, como também a diversidade na escola devendo, esta, atender as peculiaridades dos alunos. Esse documento em sua carta de apresentação assim expressa:

Considerando a importância da formação de professores e a necessidade de organização de sistemas educacionais inclusivos para a concretização dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais a Secretaria de Educação Especial do MEC está entregando a coleção “Saberes e Práticas da Inclusão” (SABERES E PRÁTICAS, 2006, p. 5).

Essa publicação consiste de uma coleção com sete volumes que visa, essencialmente, à formação do professor, quanto ao conhecimento da concepção filosófica da educação inclusiva e às práticas sugeridas de acordo com documentos como as “Declarações Internacionais” para a Educação Inclusiva. A coleção aborda temáticas específicas para formação do professor com relação às competências para o atendimento às diferentes

neecessidades especiais dos alunos, à flexibilização do currículo e à avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais. A coleção, em seu volume três, “Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Surdos”, aborda temas, como: Conhecendo a Surdez; os Dispositivos de amplificação sonora; Propostas de Ensino; Sensibilização do professor quanto à Surdez; a Relação do aluno surdo com a leitura e escrita; a Identificação das ecessidades educacionais especiais para às Alternativas de Ensino; Promoção das relações sociais na sala de aula inclusiva. São orientações para a prática docente.

Esse documento traz a concepção de Vigotski acerca da educação, particularmente na relação aprendizado-desenvolvimento atinentea aspectos sociais vivenciados pelos alunos. Enfatiza a teoria desse autor quando explicita que o ensino deve se adiantar em relação ao desenvolvimento dos alunos e que o professor “tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente” (SABERES E PRÁTICAS, 2006, p. 88).

De acordo com Vigotski, o professor, conhecendo o potencial do aluno, pode avançar por meio de conteúdos e atividades novas para sua área de desenvolvimento próximo. Assim, o aluno não permanece naquilo que ele já sabe, mas é sempre instigado a aprender e a se desenvolver. Estas são orientações específicas para a prática dos professores no sentido de ampliar o atendimento da educação especial na escola comum, como preceve o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade que apresentou, além da coleção “Saberes Práticos da Inclusão”, o documento “Educação Profissional – Indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial” visando à qualidade na gestão das escolas e consistia em promover o rompimento das barreiras atitudinais, arquetônicas e educacionais para a aprendizagem. Por fim,apresentou o documento “Direito à Educação” com subsídios para a gestão educacional com textos acerca da política educacional para a Educação Especial. Trata-se da apresentação dos documentos legais, instituídos para regerem e educação nacional e os direitos das pessoas com deficiência.

No ano de 2005, o MEC publicou o documento orientador do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”. Nesse documento, na carta dirigida aos Secretários de Educação, a Secretária de Educação Especial, Claudia Pereira Dutra, argumenta:

A concepção de educação inclusiva pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas com vistas à edfetivação do exercício da docência no acolhimento da diversidade. Para tanto, estamos encaminhando este documento orientador que servirá de subsídio aos dirigentes estaduais e municipais de educação, no que se refere à execução

das ações de continuidade e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, previstas para o ano de 2005 (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2005, p. 7).

A construção do novo sistema de educação inclusivo passa a se consolidar através de ações e diretrizes de alcance nacional. O documento expressa que os gestores deverão atuar coletivamente, seguindo as orientações apresentadas visando promover a qualidade e o respeito aos alunos com necessidades educacionais especiais, através da formação docente e da organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para isso, anuncia a realização de uma oficina nacional envolvendo os 106 polos multiplicadores, para atuar junto aos municípios-polos e secretarias estaduais e estes, por sua vez, em seus respectivos sistemas de ensino.

Essa oficina nacional se destinou à formação de professores das classes comuns, aos professores do AEE, aos diretores, coordenadores e todos os demais profissionais da educação. O material disponibilizado pelo MEC/SEESP é composto da série Saberes e Práticas da Inclusão (Ensino Fundamental), mencionado neste trabalho. São 07 volumes destinados a orientar o professor quanto aos direitos educacionais e à flexibilização curricular para as diferentes deficiências dos alunos, o que constitui motivo de interesse neste estudo, qual seja, a deficiência auditiva. São eles: Caderno do Coordenador e do formador; Recomendações para a Construção de Escolas Inclusivas; Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Surdos; Desenvolvendo Competências para o atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Deficiência Física/Neuro-Motora; Desenvolvendo Competências para o atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação; Desenvolvendo Competências para o atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Cegos e Alunos com Baixa Visão; Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais.

O projeto foi financiado pelo MEC/SEESP e esse recurso, segundo o documento, [...] “é considerado suplemento no orçamento municipal advindo de organismos internacionais e, portanto, deve ser apreciado em reunião com a Câmara de Vereadores para abertura do orçamento e inserção desta receita” (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2005, p.13). Os Secretários de Educação são orientados a formalizar a realização dos cursos mediante assinatura da “Carta de Acordo” disponibilizada pelo MEC/SEESP. Como anunciado, aborda-se a formação docente, como se segue.

4 Formação docente

A desigualdade de oportunidades tem sido um dos argumentos apresentados pelo Governo Federal para desenvolver reformas educacionais, com vistas à promoção de uma educação de qualidade com equidade. Nesse contexto, a formação docente constitui grande desafio em todas as modalidades de ensino, particularmente na educação especial. A questão da formação do professor, certamente, já foi discutida neste trabalho em várias oportunidades em que a prática docente tenha sido mencionada sob uma perspectiva pedagógica. No entanto, faz-se necessária a análise do ponto de vista político administrativo com relação a essa formação promovida pelo governo. Desse modo, esse tema será discutido com a intenção de verificar como o governo articulou tal formação. Para isso, foram analisadas publicações do MEC/SEESP.

Conforme visto anteriormente, o governo promoveu “uma oficina nacional”, ou seja, o curso de formação para gestores e educadores em 2005 para atuarem na educação inclusiva. Conforme expressa o “Documento Orientador”, os recursos, “advindo de organismos internacionais” financiaram essa formação. Essa informação abre caminho para que se possa compreender melhor a origem das ações e diretrizes pelas quais a educação inclusiva é orientada. De acordo com o documento “Educar na Diversidade: Material de Formação Docente”, inserido no “Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade”, e com sua primeira publicação em 2003, o material de formação docente

é o principal produto do Projeto Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL, desenvolvido na Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, entre 2000 e 2003. O projeto foi financiado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e contou com o assessoramento técnico do Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe, da UNESCO - UNESCO/Santiago, Chile. (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 17).

Como se verifica é grande influência dos organismos internacionais na questão educacional dos países do MERCOSUL no que tange à educação inclusiva e, especificamente, na questão da formação docente. A lógica globalizante de uma educação homogênea em que se fala a “mesma língua” torna-se uma estratégia facilitadora para as organizações internacionais que financiam a educação nos países em desenvolvimento. Entretanto, a questão da desigualdade de oportunidades é expressa no documento (p. 7) como elemento existente, tanto na distribuição quanto na qualidade da educação básica para

crianças, jovens e adultos, o que, segundo o documento, tem sido combatido pelos países do MERCOSUL.

De acordo com o documento, os objetivos do Projeto são os seguintes: desenvolver escolas para todos; formar docentes para o uso de metodologias de ensino inclusivo; preparar gestores e demais atores da comunidade escolar para a educação inclusiva; transformar o ambiente escolar em espaço acolhedor; formar rede de intercâmbio e disseminação de experiências inclusivas. O foco, registra o documento, são os “estudantes com necessidades educacionais especiais em risco de exclusão” (p. 8). Assim se expressa a oferta de subsídios teóricos e práticos sobre a educação inclusiva durante as oficinas, bem como um preparo para consolidar um projeto político-pedagógico que seja comprometido com a educação de qualidade para todos.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil coordenou o “Projeto Mercosul”, que envolveu os países citados e, em seu texto de apresentação expressa que tal material “[...] constitui o elemento chave na implementação do projeto brasileiro de formação de professores e professoras preparados (as) para responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagens de seus estudantes” (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 4). Certamente, a formação de professores é o ponto chave nesse processo.

De acordo com o documento, o projeto foi desenvolvido entre julho de 2005 e dezembro de 2006 e estruturado em “frentes”: a primeira seria a de implantação em 2005, com a formação de multiplicadores e formação de gestores e docentes. A segunda, durante o ano de 2006, seria a fase de desenvolvimento, disseminação e expansão na rede escolar. A terceira fase, no período de 2005 e 2006, seria o acompanhamento por meio de visitas regulares dos multiplicadores às unidades escolares para colher dados através da observação, ou outros meios considerados apropriados e relevantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A metodologia adotada, expressa o documento, foi o da pesquisa-ação, o qual promove a pequena intervenção na prática, possibilita a análise das intervenções, busca identificar e resolver os problemas coletivamente. O material de formação utilizado no Projeto MERCOSUL se intitula “UNESCO – Necessidades Especiais em Sala de Aula”, “[...] com vistas a identificar os conteúdos a serem adaptados, bem como os novos temas e conteúdos incluídos no novo material para atendimento das necessidades e dos interesses das escolas” (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 19).

Participaram desse Projeto vinte e cinco escolas, sendo cinco de cada país. A UNESCO forneceu vinte exemplares do material em espanhol e cinco em português, os quais receberam algumas adaptações. O material constituiu quatro módulos: o primeiro, de

sensibilização à educação na diversidade; o segundo, uma abordagem filosófica acerca da diversidade na escola; o terceiro trata da gestão, da rede de apoio, mudanças nas práticas educativas e no quarto módulo, tem-se o enfoque central nas aulas, as estratégias, a flexibilização do currículo, a avaliação, a participação da família, entre outros, relacionados especificamente às aulas inclusivas.

Com relação à adaptação curricular, o módulo três traz orientações para que o professor de apoio auxilie o professor regente.

o professor de apoio pode reunir-se periodicamente com os professores com o objetivo de planejar o trabalho ou revisar materiais verificando se os mesmos são acessíveis a todas as crianças do grupo em termos de conteúdo curricular, aprendizagem e participação das atividades propostas. [...] se oferece condições igualitárias de leitura por crianças com problemas visuais ou capacidades de compreensão diferenciada. [...] pode auxiliar os docentes a diversificar seus métodos de ensino. Poderá recomendar, por exemplo, a organização de atividades coletivas que permitam aos diferentes alunos oferecer diversos tipos de contribuição (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 169).

Verifica-se que o professor de apoio pode contribuir com suas recomendações para que o professor, diante de determinadas demandas, consiga modificar seu planejamento educacional. O Programa MERCOSUL se configurou, portanto, como Marco Legal das políticas públicas educacionais, no sentido da formação docente. Esse Programa, de âmbito internacional, coordenado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil, se concretizou, no Brasil, com a realização do curso de formação de gestores e educadores, como exposto neste trabalho. Percebe-se aqui que a nova visão anunciada da educação, ainda que contando com o atendimento do AEE, continuou com presença da adequação curricular por meio do trabalho do professor da classe comum sob orientação do professor de apoio.

A formação de professores no Brasil, de forma geral, se configura uma grande dificuldade, tanto para os futuros professores quanto para os cursos de licenciatura. A educação inclusiva requer uma formação mais consistente. Ao professor regente, ou ao professor da sala comum são feitas, cada vez mais, exigências e competências. Essa questão, sem dúvida, passa pela formação inicial dos professores. O curso de pedagogia tem dado conta de contemplar todas as demandas que chega às escolas? Professores de apoio, desconectados da realidade do contexto da sala de aula comum, podem contribuir no processo da educação como um todo?

De acordo com Gatti (2011), em seu livro *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*, a formação inicial do professor “[...] tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalização” (GATTI, 2011, p. 89). Este tem configurado um grande desafio na educação em geral.

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas (GATTI, 2011, p. 25).

À medida que aumentam os desafios para a atividade docente, aumentam os problemas educacionais no sentido comprometer a qualidade da educação. A questão da formação do professor está diretamente ligada à qualidade do ensino. De acordo com Gatti (2011), a formação de professores “[...] para os anos iniciais da educação básica, realizada predominantemente nas licenciaturas em pedagogia, verificou-se que o currículo proposto por esses cursos tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso” (GATTI, 2011, p. 28). Os cursos de pedagogia têm apresentado lacunas com relação à formação de professores, especialmente no que se refere ao currículo e à didática. Nesse sentido, Libâneo (2010) pontua que

A formação profissional de professores para os anos iniciais requer, imediatamente, reformulação dos currículos, em que se assegure aos futuros professores o domínio dos conhecimentos que irão ensinar às crianças, articulados com metodologias de ensino adequadas (LIBÂNEO, 2010, p. 581).

Libâneo pesquisou as estruturas curriculares e as ementas das 25 instituições que mantêm o curso de pedagogia no Estado de Goiás. Segundo o autor, há um paradoxo quanto à formação de professores:

Professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes, como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e, às vezes, Artes e Educação Física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, enquanto que os professores dos anos finais, preparados em licenciaturas específicas, passam quatro anos estudando uma só disciplina, aquela em que serão titulados (LIBÂNEO, 2011, p. 581).

Considera-se que esta seja uma questão muito séria. A formação de professores deve garantir que eles cheguem às escolas preparados para ministrar aulas às crianças. Na realidade, verifica-se que muitos têm receio de ingressar nas atividades docentes, justamente por sentirem essa lacuna em sua formação. Vários são os fatores que conduzem à má qualidade da educação: formação dos professores; gestão escolar; condições materiais para aos professores trabalharem; valorização da categoria, etc. Portanto, se, com relação à escolarização normal já são encontrados muitos limites a serem superados, certamente, agregando-se a ela a educação especial, será preciso um grande esforço da comunidade escolar no sentido atender a todas as demandas.

Faz-se importante destacar que, com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE com vigência para os próximos dez anos, por meio da Lei N. 13.005 de 25 de junho de 2014, reivindicações nesse sentido podem ser efetivadas, conforme consta da estratégia 15.6 da Meta 15:

promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com base nacional comum dos currículos da educação básica, [...] (PNE, 2014).

Este é, sem dúvida, um grande passo educacional. A formação inicial do docente deve, com certeza, garantir uma formação adequada ao professor para que ele, ao ingressar nas salas de aula, não seja a “cobaia apropriada” para lidar com classes “difíceis” pela sua falta de prática no campo. Na verdade, ele deve estar tão bem preparado que se sinta à vontade para trabalhar em qualquer realidade escolar, bem como os professores mais “práticos” que, na verdade, são os mais apropriados para tais tarefas; hoje, inclusive, não são privilégios de uma ou outra turma, mas, de todas elas. A diversidade é uma realidade da comunidade escolar.

Com relação à valorização do professor, a Meta 17 dispõe:

Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (PNE, 2014).

O PNE não especifica os mecanismos para realizar a meta, mas esse fato representa uma conquista da categoria. Equiparar o rendimento médio dos professores com o rendimento médio de outros profissionais é concordar que se trata de um bom parâmetro? De toda forma,

será um reconhecimento profissional, contudo, poderá demorar até seis anos. Consta também da Meta 18 assegurar, em até dois anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais de educação básica e superior pública, tendo como referência o piso salarial nacional profissional.

Com relação à educação inclusiva, o PNE traz em sua Meta 4:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PNE, 2014).

A ampliação da educação inclusiva reafirma os desafios postos a todo sistema educacional. Com relação à formação de professores, consta na Meta 15e 16:

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;
16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

Entende-se que a formação de professores seja de fundamental importância no processo educativo. O professor capacitado pode atender melhor a seus alunos, especialmente, em relação ao currículo. A mediação que ele faz entre o conhecimento e o aluno é consequência dessa formação. Vale lembrar o pensamento de Vigotski, analisado neste estudo. O autor argumentou que a causa do fracasso da educação de crianças com deficiência consiste na questão de os professores não conhecerem a particularidades de seus alunos. Para ele, a educação deve ser coletiva, criativa, moderna, mas deve atender as necessidades especiais dos alunos. Atualmente, a formação dos professores da educação especial, que atendem nas escolas comuns inclusivas, é realizada nos “Centros de Atendimento de Formação” da Secretaria de Educação, conforme exposto nesse estudo.

Espera-se que as diretrizes do novo PNE, realmente, se efetivem no sistema educacional, no sentido de melhorar a qualidade da educação no Brasil.

5 A Escola Comum Inclusiva: da escola dos diferentes para a escola das diferenças

Para continuar esta análise acerca das propostas curriculares na educação inclusiva e, especificamente, da educação de pessoas com surdez, percorreu-se o caminho traçado pelas políticas públicas que orientam as práticas pedagógicas nas unidades escolares.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propôs uma nova visão acerca dessa modalidade de ensino. Trata-se de uma perspectiva que, “Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008, p. 5). Inicia-se, então, um trabalho que busca mudar concepções e práticas na educação inclusiva em que a escola deve, em vez de ser a escola “dos diferentes”, tornar-se a escola “das diferenças”.

Esse trabalho se fortalece em 2010 através do documento “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”. Então, considerou-se aqui que, ao tratar diretamente do documento de 2010, apresentava-se também proposta de 2008, incluindo as alterações feitas. Tal documento, em dez volumes, constitui-se em uma proposta inovadora no que diz respeito à educação inclusiva. Cada volume trata especificamente de um tema: A Escola Comum Inclusiva; O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual; os alunos com Deficiência Visual e Baixa visão e Cegueira; A Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez; Surdocegueira e Deficiência Múltipla; Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa; Orientação e Mobilidade; Adequação Postural e Acessibilidade; Livro Acessível e Informática Acessível; Transtornos Globais do Desenvolvimento e, finalmente, As Altas Habilidades/Superdotação.

Interessa-nos especialmente neste trabalho o volume um que apresenta a proposta como um todo, ou seja, as mudanças, as orientações, pelas quais, a Educação Inclusiva se guiará, e o volume quatro, que trata da Abordagem Bilíngue para pessoas com Surdez. Iniciamos com o volume um: A Escola Comum Inclusiva.

Sinalizando um novo conceito de educação especial, a Política enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos. Aponta para a necessidade de subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e para a possibilidade de se reinventar seus princípios e práticas escolares (A EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 6).

Percebe-se a proposta da mudança de paradigma. A questão da diferença, da identidade, comocitado neste trabalho,constitui-se de suma importância na articulação da educação inclusiva.

A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama; trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico (A EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 8).

O texto do documento expressa “nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças!” (p.8). O documento continua enfatizando que todos são diferentes e que a diferença precisa ser garantida na escola inclusiva. As orientações atuais se confrontam com as anteriores:

Os encaminhamentos dos alunos às classes especiais, os currículos adaptados, o ensino diferenciado, a terminalidade específica dos níveis de ensino e outras soluções precisam ser indagados em suas razões de adoção, interrogados em seus benefícios, discutidos em seus fins, e eliminados por completo e com urgência (A EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 9).

Estas são proposições que conduzem a uma nova concepção educacional. O texto expressa também que essas “medidas excludentes” servem para se criar escolas comuns para atender os alunos “normalizados” e, aos que não se enquadram nesse grupo, instituem-se as escolas especiais, e que ambas são escolas dos “diferentes”, fora do propósito da escola para todos. A escola para todos, segundo o documento, não é a escola dos “diferentes”, mas, a escola das diferenças (p. 9).

Quando entendemos esses processos de diferenciação pela deficiência ou por outras características que elegemos para excluir, percebemos as discrepâncias que nos faziam defender as escolas dos diferentes como solução privilegiada para atender às necessidades dos alunos. Acordamos, então, para o sentido incluyente das escolas das diferenças. Essas escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las (A EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 9).

Ante o exposto,a educação que concebe todas as pessoas, valoriza suas diferenças. Essa nova visão encaminha a mudanças. O documento explicita (p. 9) que é necessária a

atualização e desenvolvimento de novos conceitos, redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. Tal educação segue o documento e deve se distinguir pela qualidade. E, para se conseguir essa qualidade, o documento destaca a importância de uma proposta educacional. Para satisfazer a exigência qualitativa educacional o Projeto Político Pedagógico é citado como “instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades” (p. 10).

O documento explicita a necessidade de mudanças na escola para melhorar o atendimento a todos. Esse trabalho de mudanças na escola passa pelas ações coletivas em que cada unidade escolar deva encontrar suas próprias soluções expressas no Projeto Político Pedagógico (PPP), a partir de uma gestão democrática, como: organização da sala, os horários, o uso dos espaços escolares, as horas de estudo dos professores (formação continuada), a organização do AEE.

No referido documento consta uma análise do PPP através de artigo de autoria de Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos. Segundo essa autora, o PPP é

[...] registro de significados a serem outorgados ao processo de ensino e aprendizagem, que demanda tomada de decisões e acompanhamento de ações consequentes. [...] ele altera a rotina escolar e escrevê-lo e arquivá-lo nos registros da escola só serve para acomodar a consciência dos que não têm um verdadeiro compromisso com escola de todos, por todos e para todos (A EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 11).

O texto de Santos traz a legislação que exige da escola a elaboração do PPP no sentido de que ela tenha uma proposta pedagógica e saiba “[...] o que quer e coloque em execução esse querer, não ficando apenas nas promessas ou nas intenções expostas no papel” (A EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 11). Essa exigência está expressa na Lei Nº 9.394/96, art. 12. Pelo texto de Santos, a sistematização das escolhas e decisões no PPP propicia as condições necessárias para a elaboração do planejamento e o desenvolvimento do trabalho da sua equipe e da avaliação processual das etapas das propostas. “O Projeto imprime uma direção nos caminhos a serem percorridos pela escola” (p. 11). Esse trabalho, segundo a autora, constitui um caráter político “[...] por que ele representa a escolha de prioridades de cidadania em função das demandas sociais”. Também, segundo ela, ganha o status Pedagógico “[...] ao organizar e sistematizar essas intenções em ações educativas alinhadas com as prioridades estabelecidas” (p. 12). Deve contar, continua Santos, com a participação

coletiva da escola, principalmente para assegurar a inclusão, com qualidade, considerando as diferenças dos alunos. Ela enfatiza o aspecto legal para que a escola tenha seu PPP. Além da LDBEN Nº 9.394, cita o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Nº 8.069/90, art. 53, que dispõe acerca do direito dos pais a participarem do processo escolar de seus filhos, incluindo a definição das propostas educacionais. Segundo a autora, essa lei propicia que toda a comunidade escolar participe do processo educativo, sendo esta uma participação democrática, embora, seguindo orientações do sistema de ensino. Esse trabalho deve ser realizado cotidianamente.

De acordo com Santos (2010), “O salto da escola dos diferentes para a escola das diferenças demanda conhecimento, determinação, decisão”, isto é, um trabalho que envolva a todos, na escola. Na visão da autora, nem sempre a escola adota as estratégias que conduzem à qualidade da educação inclusiva. “[...] É frequente a escola seguir outros caminhos, adotando práticas excludentes e paliativas, que as impedem de dar o salto qualitativo que a inclusão demanda” (p. 14). Ela explica que são práticas utilitárias que contêm: “ensino individualizado para os alunos com deficiência e/ ou problemas de aprendizagem; currículos adaptados; terminalidade específica; métodos especiais para ensino de pessoas com deficiência; avaliação diferenciada; categorização e diferenciação dos alunos; formação de turmas escolares buscando a homogeneização dos alunos” (A EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 14). Verifica-se, aqui, a concepção totalmente contrária a que se adotava. O que se fazia, agora, são medidas excludentes.

Santos (2010) argumenta que deve existir, no âmbito da sala de aula e práticas de ensino, uma “[...] entrega, uma disposição individual ou grupal de sua equipe de se expor a uma experiência educacional diferente das que estão habituados a viver” (p. 14). Segundo ela, não bastam as teorias afirmarem que o aluno aprende de acordo com sua capacidade. Esse reconhecimento acontecerá se o professor perceber e compreender por si mesmo essas variações, desempenhando, assim, seu papel formador, sem restringir o ensino a uma parcela da turma, mas, a todos, indistintamente. Com relação à avaliação, a autora argumenta que esta deve se continuar e de forma qualitativa, contando com a participação do aluno, inclusive para avaliar o ensino no sentido de torná-lo mais adequado a todos os alunos.

Com relação ao currículo, argumenta a autora que, ao contrário do que se pensa e faz,

[...] as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado *para alguns alunos*, mas sim um *ensino diferente para todos*, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias condições de aprender, segundo suas capacidades, sem discriminações e adaptações. A ideia do currículo adaptado está associada à *exclusão na inclusão* dos alunos que *não*

conseguem acompanhar o progresso dos demais colegas na aprendizagem. Currículos adaptados e ensino adaptado negam a aprendizagem diferenciada e individualizada. O ensino escolar é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um único currículo. É o aluno que se adapta ao currículo, quando se admitem e se valorizam as diversas formas e os diferentes níveis de conhecimento de cada um (A EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 16; grifos do documento).

Verifica-se mudança radical na concepção da educação inclusiva, o que remete a textos apresentados neste trabalho, os quais expressa ideias como as que tratam da diversidade na literatura da inclusão. O texto de Santos indica um currículo não disciplinar que reconhece a multiplicidade não devendo ser confundido com os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais que organizam o currículo em disciplinas. De acordo com a autora, o currículo, contextualizado, reconhece e valoriza seus alunos em suas particularidades de etnia, gênero e cultura. A prática conservadora de alguns professores se justifica, argumenta a autora (p. 17), pois muitos deles foram formados nesse modelo. Essa nova proposta educacional inclusiva traz uma nova perspectiva também, para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Com base no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, de 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

Registra o documento que, na Educação Especial (2010, p. 18), a mudança de rumos encontra-se no fato de a escola comum deixar de trabalhar em paralelo com a Educação Especial e passar a se articular com ela. Essa mudança se configura pela não separação dos alunos especiais dos alunos normais, como era feito nas escolas dos diferentes. Todos os alunos, na concepção inclusiva, expressa o documento, estão juntos. Os professores devem trabalhar coletivamente: os da sala comum, com os da Educação Especial para alcançar os objetivos específicos em um trabalho interdisciplinar. Contudo,

As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (A EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 19).

Configura-se uma orientação em que a atribuição de adaptar o currículo tem-se que o PPP deve contemplar o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças a partir de uma gestão democrática. A articulação entre a escola comum e a educação especial só pode se realizar, de acordo com o documento, pela inserção do AEE no PPP, que estabelece as ações escolares, como por exemplo, o trabalho coletivo dos professores; objetivos; previsão de recursos; de espaços físicos; calendários; horários; entre outros. O AEE complementa ou suplementa a formação do aluno sendo obrigatório no sistema de ensino, de preferência nas escolas comuns, nas salas denominadas, “de Recursos Multifuncionais”.

O aluno a ser atendido pelo AEE é o aluno com deficiência: física, mental, intelectual ou sensorial, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação. A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular³⁰. Esse atendimento pode ser oferecido tanto nas Unidades Escolares quanto nos Centros de Atendimento Educacional Especializado na rede pública ou privada, sem fins lucrativos. No AEE os alunos com surdez, por exemplo, podem aprender LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita. As aulas do AEE não são substitutivas as da sala comum, elas ajudam, continua o documento, o aluno a compreender o que é ensinado na sala comum. “[...] não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros” (A EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 23). O professor da sala comum, então, está desobrigado a adaptar o currículo para alguns, ou seja, seu trabalho deve buscar atender a todos.

Com relação à formação do professor do AEE, ele deve ter formação específica com relação à deficiência. De acordo com o documento essa formação ocorre “[...] nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou especialização, indicados para essa formação” [...] (p. 28). O texto se refere à formação realizada nos Centros de Atendimento, da Secretaria de Educação; tanto para formação de profissionais para atender aos surdos, quanto às demais deficiências. Essa formação deve constar dos objetivos do PPP, explicita o documento.

O documento “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva” traz, assim, uma visão diferente. Nesse documento é destacado o Projeto Político Pedagógico (PPP), e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como norteadores da escola das diferenças. Essa nova visão indica uma conquista da comunidade surda para a educação das pessoas com surdez, no sentido que se considere suas

³⁰ A questão da dupla matrícula foi trazida nesse trabalho no item: Marcos Políticos-Legais.

particularidades. A luta da comunidade surda continua: segue em direção à educação bilíngue. Essa nova perspectiva será analisada a seguir.

6 A educação bilíngue

No volume quatro do documento em questão tem-se a Abordagem Bilíngue na escolarização de Pessoas com Surdez. “Nossa intenção é esclarecer que o ato educativo relativo ao contexto da escola para o aluno com surdez, no que diz respeito ao cotidiano pedagógico, precisa ser redirecionado”. No texto de apresentação, são expressas as possibilidades educacionais ao aluno com surdez “[...] valorizando seu potencial e desenvolvendo suas habilidades cognitivas, linguísticas e sócio afetivas”. Essa abordagem destaca o AEE como um “[...] lócus epistemológico da educação inclusiva, [...] provocando um processo dialógico, de superação da imanência e a busca de mudanças sociais, culturais e filosóficas” (A EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 6).

O documento apresenta as três abordagens educacionais pelas quais a educação de pessoas com surdez se fundamentou: a Oralista, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Tais perspectivas foram tratadas, neste estudo, quando se apresentaram as bases históricas da educação de pessoas surdas, de acordo com Márcia Goldfeld. O documento expressa que as propostas educacionais que adotaram a abordagem oralista não obtiveram bons resultados, pois normalizaram as diferenças, não consideraram a estrutura da língua de sinais e pela visão da reabilitação biológica.

A abordagem Comunicação Total, aceitando todo tipo de comunicação não conseguiu êxito na medida em que os gestos, os textos orais e escritos e as interações sociais não possibilitavam um desenvolvimento satisfatório e a segregação permanecia. A língua de sinais nessa abordagem também não foi valorizada. De forma que os dois enfoques, de acordo com o texto (p. 7), não favoreceram o pleno desenvolvimento das pessoas com surdez.

Segundo o documento, “[...] a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte” (A EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 7). Esta é pois considerada uma abordagem que privilegia a comunicação natural das pessoas surdas: a língua de sinais. Conforme o documento, estudos e pesquisas demonstraram que o bilinguismo atende melhor a essas pessoas por respeitar a língua natural delas.

Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vem, explicita o documento, “ao encontro do propósito de mudanças no ambiente escolar e nas práticas sociais/institucionais para promover a participação e aprendizagem dos alunos com surdez na escola comum” (p. 8).

De acordo com o texto, a língua de sinais e a língua portuguesa, preferencialmente a escrita, devem ter lugar de destaque na escolarização das pessoas com surdez, mas “[...] não ser o centro de todo o processo educacional”. Seguindo a concepção da educação inclusiva, o que se propõe é uma mesma educação a todos que não marque as pessoas pela diferença, oferecendo-lhes um ensino diferenciado, como explica o texto: “[...] os seres humanos se igualam na diferença, refletida nas relações, experiências e interações” (A EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 8). Percebe-se a concepção de que as diferenças constituem a normalidade. É interessante a posição, trazida no texto, quanto à formação da pessoa surda.

As pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda. É no descentramento identitário que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicossocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente os processos visuais-gestuais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem (A EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 8).

A pessoa com surdez é compreendida em sua dimensão total na sociedade, como qualquer pessoa que vive em sociedade. Identifica-se aqui uma contradição ao que se declara, na perspectiva da cultura surda, referenciada pela autora surda Gladis Perlin. Esta autora propõe uma “Pedagogia surda” voltada para pessoas surdas, com currículo próprio. Uma perspectiva particular, em uma sociedade plural, talvez possa gerar, sim, nova categorização de aluno na escola, o que pode configurar uma segregação ao contrário.

Ainda na perspectiva da educação bilíngue, o documento expressa (p. 9) que a pessoa com surdez, de acordo com a lei, tem direito a uma educação que garanta sua formação em Libras e em Português escrito como línguas de instrução, em que ambas as línguas ocorram simultaneamente. Essa abordagem propõe um atendimento para as pessoas com surdez no AEE. O professor da sala comum deve articular o processo educativo juntamente com o professor do AEE, pois é a partir do trabalho que o professor da sala comum realiza que, o professor do AEE deve elaborar o seu plano com atividades complementares para os alunos com surdez. Esse trabalho deve ser realizado, de acordo com o documento, a partir da articulação do professor do AEE com todos os professores de alunos com surdez.

O documento esclarece que no AEE, o ensino pode ocorrer de três maneiras: Em Libras, De Libras e, De Língua Portuguesa. Em Libras, consiste em trabalhar com o aluno com surdez, os conteúdos curriculares do ensino comum em Libras; De Libras, pois como toda língua, a Libras possui uma estrutura gramatical própria envolvendo aspectos linguísticos, como fonológico, morfológico, sintático e semântico pragmático, os quais devem ser aprendidos pelos alunos com surdez, sua língua natural e, De Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois na concepção bilíngue, os professores do AEE utilizam as duas línguas. O ensino de português escrito passa também, segundo o documento, por três níveis: de letramento, na educação infantil e alfabetização durante o ensino fundamental; o nível intermediário, com uma razoável complexidade textual e, por último, um nível que requer a produção de textos com o uso da língua oficial, mais complexa. Esse trabalho deve acontecer na sala de recursos multifuncionais e em horário oposto ao da sala de aula comum.

O documento finaliza considerando “[...] primordial valorizar as diferenças humanas e aprender com o diferente, não pela diferença que a sua deficiência impõe, mas pela singularidade de sermos diferentes enquanto condição humana que é intrínseca a cada um” (A EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 22). Constata-se que a Política Educacional redirecionou as orientações a serem seguidas pelo sistema de educação, a partir de 2008, com a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” e, em 2010, com a “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”. As adaptações curriculares deixam de ser uma atribuição do professor da sala comum o qual deve fornecer ao professor da educação especial, subsídios para que esse, sim, possa desenvolver com o aluno surdo, um trabalho de apoio, que possibilitará seu aprendizado na sala comum.

Com a recente aprovação do PNE, consta na Meta 4, em sua estratégia 7:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (PNE, 2014).

A educação bilíngue constitui a possibilidade mais apropriada para a educação de pessoas com surdez. Ela atende à particularidade da pessoa surda, no sentido de articular as duas maneiras de comunicação: por meio dos sinais e por meio da escrita. Conserva-se, assim,

a identidade da pessoa surda na sociedade e propicia o seu desenvolvimento intelectual na língua majoritária de seu país.

CAPÍTULO IV

AS ORIENTAÇÕES LEGAIS NAS ESCOLAS: relações, aproximações e distanciamentos

Introdução

Neste último capítulo analisamos o documento “Currículo Referência” que determina os conteúdos a serem ministrados no Estado de Goiás com o objetivo de verificar as orientações curriculares acerca da educação especial nas escolas inclusivas. Também foi analisado o documento “Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva”, implantado no Estado de Goiás no ano de 1999.

O programa em questão orienta as ações da nova modalidade de ensino nas cidades goianas. Essa análise se apoiou no documento “Relato” preparado, em 2004, para o Banco Mundial, elaborado pelo consultor contratado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Romeu Kazumi Sassaki, responsável pela criação e implantação do Programa de Inclusão no estado de Goiás, e nos documentos gerados pela Superintendência de Ensino Especial, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (PROGRAMA ESTADUAL, 2004).

Analisamos também a pesquisa feita em duas escolas de Goiânia. Esta análise objetivou verificar se os Projetos Político-pedagógicos das escolas contemplam as orientações legais da educação inclusiva, bem como se o que se expressa neles consta dos planejamentos dos professores que atuam junto aos alunos com surdez. Para melhor compreensão da situação na escola, foi realizada uma conversa informal com as coordenadoras de ambas as escolas, além de conversas informais com algumas professoras intérpretes, as quais contribuíram bastante para a compreensão de sua prática junto aos alunos surdos.

1 O Currículo Referência

De acordo com Sacristán (1998), “O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve” (p. 107). Ele argumenta que o currículo é construído num contexto social, cultural e histórico, e que a política curricular é parte significativa desse contexto. Esclarece que “A política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa” (p. 107).

A política sobre o currículo é um condicionante da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma. Não só é um dado da realidade curricular, como marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade (SACRISTÁ, 1998, p. 107).

O currículo oficial no Brasil segue a determinação da Constituição Brasileira de acordo com a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (LEI 9.394, Art. 26).

De acordo com Sacristán (1998), o currículo prescrito, ou formal,

[...] para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instancias políticas e administrativas (SACRISTÁN, 1998, p. 109).

Segundo Sacristán, a ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. “Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade” (SACRISTÁN, 1998, p. 108). O currículo formal, nesse sentido, é instrumento instituído pelas políticas para ordenar a sociedade, conforme seus objetivos.

Sacristán (1998, p. 109) argumentou que a intervenção política sobre o currículo, historicamente, pode parecer negativa e cerceador da autonomia dos professores, ainda mais, continuou Sacristán, em uma sociedade democrática em que a comunidade participa em diversos níveis. Nesse caso, o autor propõe que se analise a intervenção de outra perspectiva. Nesse momento, ele traz a seguinte questão:

Essa ordenação, que pode manifestar-se com distintos graus de concretização na prescrição, se apresenta às vezes como facilitadora do professorado, não apenas para indicar os caminhos que realizem a prescrição curricular, mas também como uma ajuda profissional que não supõe prescrição obrigatória em si mesma.

Sacristán defendeu (p. 165) ainda que o currículo é uma prática social e que todos que participam nela são sujeitos, não objetos, isto é, elementos ativos. Ele se refere aos professores como sujeitos que atuam sobre o currículo. Esclarece que o currículo tem a ver com a cultura a que os alunos têm acesso e, o professor, melhor que ninguém, pode atribuir os significados mais substanciais dessa cultura para seus alunos. Na análise da globalização feita neste trabalho foi discutida a questão da concepção de cultura que a escola adota. Nesse sentido, percebe-se que todos os agentes ativos do sistema escolar incidem no processo, assim como outras formas de intervenção no processo educativo. Este pensamento remete a um currículo não prescrito: o currículo oculto.

Com relação a esse tema, Silva (2001) revela que, “embora não constitua propriamente uma teoria, a noção de ‘currículo oculto’ exerceu uma forte e estranha atração em quase todas as perspectivas críticas iniciais sobre currículo” (SILVA, 2001, p. 77). Ele analisou o tema sob várias perspectivas teóricas. Para esse autor, Bowles e Gintis o fizeram por meio do princípio da correspondência, pelas relações sociais na escola; Althusser, pela ideologia; Bernstein, pelos códigos. Silva, por sua vez, assim definiu o currículo oculto:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, [...] ensina em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. [...] mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia (SILVA, 2001, p. 79).

Silva argumenta ainda que as relações sociais, na escola, deram início ao currículo oculto, às relações entre professores e alunos, entre esses e o administrativo, entre alunos e alunos. Ele enfatiza que o currículo oculto ensina através das relações. O importante para Silva é saber se posicionar diante dele. Para o autor, sua força está, justamente, em ser oculto e esclarece que “desocultá-lo” pode desarmá-lo e, assim, possibilitar mudanças.

Silva (2001) considera a importância do conceito “currículo oculto” nos processos sociais, na medida em que dava visibilidade ao que parecia opaco. Ele afirma, no entanto, que esse conceito perdeu força, quando “[...] limitavam-se a ‘caçar’ instâncias do currículo oculto por toda parte [...] ele conclui que, [...] não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista” (SILVA, 2001, p. 81). Certamente, o currículo oculto, que não é tão oculto, mais, continua nas escolas ensinado

nossas crianças e jovens em paralelo com o currículo oficial ou, como diz Sacristán, “prescrito”. Ele continua ensinando sobre sexo, gênero, raça, religião, política, entre outros. Nesse sentido, a responsabilidade dos educadores é ainda maior nas escolas. Na escola da diversidade, todas essas questões se expressam entre os alunos e comunidade escolar como um todo. Saber lidar com ela é um grande desafio, especialmente aos professores. Pertinente se faz questionar: Como o currículo oficial se posiciona na escola da diversidade? Ele está oculto?

De acordo com Sacristán (1998), é necessário analisar o currículo no contexto em que ele está inserido. O “Currículo Referência”, como é chamado no Estado de Goiás, foi analisado e a intenção foi verificar a relação dele com a educação especial, particularmente com a educação de pessoas com deficiência auditiva.

Conforme seu texto de apresentação, o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás foi elaborado no período de outubro de 2011 a novembro de 2012 e, a partir de 2013, ele estava nas escolas goianas para ser seguido. O documento registra que a proposta visa “[...] contribuir com as Unidades Educacionais apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula. [...] e de superar os [...] problemas e dificuldades que a Educação Básica atualmente enfrenta [...]” (CURRÍCULO REFERÊNCIA, 2013, p. 9). O texto de apresentação do Currículo Referência registra a dinâmica para a sua elaboração:

Em outubro e novembro de 2011 foi elaborado o documento base no qual fomentou as discussões por todo o período da bimestralização, resultando, com a participação de 500 professores, na apreciação e validação prévia do documento. Em 2012 foram realizadas formações nas 40 regionais do estado com a participação de mais de 4 mil professores, que avaliaram e replanejaram os conteúdos da proposta encaminhada e definiram-se Representantes de Componentes curriculares – RCCs – para cada Subsecretaria Regional de Educação – SRE do estado de Goiás. Em maio, junho e agosto de 2012, foram realizados encontros com coordenadores pedagógicos, diretores e RCCs para a discussão dos resultados do SAEGO e da concepção de currículo com a participação de professores de todo estado. Em outubro de 2012 divulgou-se, junto às SREs, a versão preliminar do documento, proporcionando a análise e o aprimoramento de cada componente curricular pelos professores das Unidades educacionais. Em novembro e dezembro de 2012, a Seduc³¹ sistematizou as contribuições, revisou a versão preliminar e realizou um novo encontro com RCCs divididos por áreas para exposição da versão final do Documento (CURRÍCULO REFERÊNCIA, 2013, p. 9).

³¹ Seduc é a sigla utilizada para designar a Secretaria de Estado de Educação, no estado de Goiás.

As informações contidas no documento não esclarecem quem elaborou o documento base que fomentou a questão da bimestralização, mas ressalta que 500 professores discutiram sobre ele, avaliaram-no e o validaram. Também não relata o campo de atuação dos 500 professores. Percebe-se que se tratou de uma frente de trabalho árduo. Tratar de todas as áreas do conhecimento e sistematizá-las no período de um ano exigiu um grande esforço de cada segmento. Esta foi uma iniciativa da Secretaria de Educação de Goiás e envolveu os professores para que, segundo o documento, pudesse refletir “o pensamento e os anseios da Rede” (CURRÍCULO REFERÊNCIA, 2013, p. 9).

Nesse sentido, observa-se que a Secretaria de Educação de Goiás contou com a “assinatura” dos professores. Uma avaliação dos professores acerca do Currículo Referência após um ano de trabalho seria bem interessante.

O Currículo Referência apresenta no início de cada disciplina uma síntese acerca da elaboração do conteúdo. O documento expressa que são “aspectos que não podem se ausentar no processo ensino aprendizagem”. Ou seja, o currículo orienta quais os conteúdos de cada disciplina por ano escolar e por bimestre. O documento

[...] busca referenciar uma base comum com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás (caderno 5) (CURRÍCULO REFERÊNCIA, 2013, p. 8).

Em língua portuguesa, a referência utilizada foi o Currículo em debate do Estado de Goiás, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de Língua Portuguesa, os PCNs, as matrizes de referência do SAEB e do ENEM e os trabalhos preliminares do próprio Currículo Referência 2012. Com objetivos de atender a diversidade de gêneros discursivos existente na sociedade, buscou promover a leitura e produção de textos. Organizou-se em eixos: oralidade, leitura, escrita e de reflexão sobre a língua e linguagem relacionados a cada bimestre do ensino fundamental ao médio.

As línguas estrangeiras: Inglês e Espanhol. Para o Inglês, os PCNs e as orientações curriculares para o Ensino Médio. Para o Espanhol, a proposta é “[...] propiciar mais uma reflexão a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de língua espanhola na rede estadual de Goiás [...] o objetivo principal é promover, inicialmente, a interdisciplinaridade com a língua materna. [...] seguiremos a abordagem de ensino por gêneros discursivos”. O referencial utilizado são os PCNs, as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental e

Médio. Os eixos contemplam: compreensão oral e escrita; produção oral e escrita; prática de análise linguística.

Em matemática, o texto relata que a Secretaria de Educação de Goiás

[...] traçou diretrizes para a reforma educacional denominado de Pacto pela Educação a qual contém cinco pilares e vinte e cinco metas. Dentre as metas estabelecidas no pacto temos a que propõe a definição de um currículo mínimo para a rede (CURRÍCULO REFERÊNCIA, 2013, p. 117).

Em atendimento ao pacto e, a partir da Reorientação Curricular realizada anteriormente, o currículo de matemática foi organizado em quatro eixos do ensino fundamental ao médio: números e operações; espaço e forma; grandezas e medidas; e tratamento da informação. Referenciados nos PCNs e Caderno 3 da Reorientação Curricular.

Para a Geografia, o documento (p. 169) apresenta uma proposta que leva à compreensão do espaço geográfico através de diferentes linguagens e recursos no processo. A Cartografia é considerada linguagem peculiar da geografia, devendo ser trabalhada de maneira sequencial, por Eixos Temáticos: Físico Territorial; Social e Cartográfico.

Em História, de acordo com o documento (p. 223), foram identificadas dificuldades, como a falta de adequação do Livro Didático ao Currículo Referência. Muitos apontamentos de que o Livro Didático constitui importante e escassa ferramenta de trabalho dos professores levaram a uma proposta curricular que articulasse bem essas ferramentas dos professores. Foi ressaltado, inclusive, que o Livro Didático assume autoridade máxima, na aula.

No caso da História de Goiás, por exemplo, ressalta-se a escassez de Livros Didáticos e, quanto à História de cada cidade, ficou a sugestão de que cada professor assuma o papel de pesquisador para construir, junto com os alunos, a História de sua cidade, inclusive, com a participação de cada regional do município (p. 224). O referencial utilizado para elaboração da disciplina constituiu-se nos conteúdos da Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano do Caderno 5 e LDB 9394/1996.

Em Sociologia, de acordo com o documento, foram consideradas as sugestões recebidas das SREs para que fosse feito um delineamento mais preciso dos eixos temáticos; reestruturação das expectativas de aprendizagens e indicações de conteúdos que possibilitassem o processo ensinoaprendizagem. O documento esclarece que procurou atender as demandas, seguindo também os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio e a LDB 9394/96. Esse material constituiu ponto de partida para reflexão crítica sobre a sociedade em que se está inserido. É importante destacar que a bibliografia sugerida traz temas, como: feminismo; religião; modernidade; trabalho; tecnologia; antropologia; negro; mulher; cultura;

capital; positivismo; entre outros. Em sociologia percebeu-se um conteúdo que leva à reflexão crítica da sociedade.

A disciplina Filosofia está organizada, de acordo com o documento, em eixos: Nascimento da Filosofia; Filosofia grega; Filosofia cristã: Patrística e escolástica; Teoria do Conhecimento; Política; Ética; Estética. O documento destaca que o Currículo Referência de Filosofia seja um ponto de partida para iniciar os alunos no processo do filosofar e, também, para refletirem acerca da sociedade complexa em que possam exercer sua cidadania na democracia. A bibliografia sugerida traz autores, como: Hannah Arendt; Aristóteles; Maria Tereza Cartolano; Marilena Chauí; Comte-Sponville; René Descartes; Epicuro; Merleau-Ponty; Edgar Morin; Platão; Rousseau; Jean- Pierre Vernant; Rolf Wiggershaus; entre outros.

Tanto em Sociologia quanto em Filosofia, fica clara a intenção de desenvolver no Ensino Médio um pensamento crítico. São temas e autores clássicos que, certamente, poderão modificar a maneira de pensar de nossos jovens, seno este um belo desafio para a educação. Conteúdos dessa natureza exigem uma formação adequada para que sejam, realmente, meios para estimular os alunos à reflexão e à crítica acerca do mundo que os envolve.

O Ensino Religioso se apresenta em eixos: Conteúdos e Expectativas de aprendizagem, contidas na Matriz Curricular, Caderno 5 do Estado de Goiás. Essa disciplina, segundo o documento (p.310), deve ser trabalhada de forma transversal do 1º ao 5º anos e como disciplina nas demais etapas da educação seguindo a Resolução 285/2005 do Conselho Estadual de Educação. O objetivo dessa disciplina é “[...] contribuir para o conhecimento da diversidade cultural religiosa (o fenômeno religioso), a fim de desenvolver atitudes de tolerância e respeito na convivência com o diferente, uma das exigências no exercício da cidadania” (p. 310). A bibliografia sugerida trata de temas como: História e cultura afro-brasileira e Ensino Religioso (vários). Os conteúdos se encontram nos PCNs, nas Matrizes Curriculares, Caderno 5; nas orientações da Resolução 285/2005, Resolução N. 2 de 2007.

Para o Ensino Médio, a disciplina Ensino Religioso se organiza, conforme o documento, em eixos: Antropologia das Religiões; Sociologia das Religiões; Filosofia das Religiões; Literatura sagrada e símbolos religiosos. Tais conteúdos, explicita o documento, “[...]contribuem para a formação de cidadãos (ãs) na sociedade marcada pela multiculturalidade. A sociedade em questão exige dos (as) jovens Competências e habilidades para atuarem como sujeitos de sua aprendizagem, bem como contribuir para a construção de um mundo mais humano onde as diferenças são respeitadas” (CURRÍCULO REFERÊNCIA, 2011, p. 323). Ainda de acordo com o documento, a disciplina é trabalhada em apenas um dos anos escolares do ensino médio e seus conteúdos não são bimestralizados.

O documento destaca que o professor deve fazer a adequação de acordo com o ano escolar que a escola definiu para serem trabalhados os temas - universo religioso, ética. Verifica-se, nesse caso, o risco de que o conteúdo, de grande relevância no contexto atual, seja trabalhado de forma superficial, em face do pouco tempo a ele destinado. Assim, fica comprometida a qualidade da educação formadora de sujeitos reflexivos e críticos.

Com relação às Ciências da Natureza (p. 329), o conteúdo fica assim organizado: Ciência da Natureza para o Ensino Fundamental; Biologia, Física e Química para o Ensino Médio. Segundo o documento, as referências para elaboração destes currículos se encontram na LDB 9.394/96, PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Matrizes do ENEM; Prova Brasil, entre outros. Conforme o documento (p. 331), o ensino médio, pelas novas orientações da lei, “[...] deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica” (p. 331). Os conteúdos são ampliados no ensino médio que se organiza em expectativas de aprendizagem, eixos temáticos e conteúdos.

Diante do exposto, compreende-se que o Currículo Referência traz conteúdos e formas de trabalhar que direcionam claramente o trabalho docente. Uma forma de controle ou, intervenção política, como visto anteriormente em Sacristán, para ordenar a organização da vida da sociedade, pode contribuir com o trabalho docente. Ainda de acordo com Sacristán, os professores sofrem o primeiro impacto do currículo e têm papel relevante na condução desse trabalho, pois, como se verificou, trata-se de uma proposta curricular exigente. O currículo é trabalhado de acordo com a concepção de cultura que a escola adota e, principalmente, como os professores concebem o currículo, e a forma como os conteúdos são articulados na escola. Nesse sentido, o currículo é ferramenta dinâmica no processo educativo. A questão da diversidade aparece no Currículo Referência, contudo não marca nenhuma categoria, como a Educação Especial. A diversidade aparece como uma problemática discutida nas disciplinas.

A disciplina Ensino Religioso é utilizada para tratar das questões da diversidade cultural, respeito e tolerância ao diferente, tanto no Ensino Fundamental, de forma transversal, quanto no Ensino Médio, através dos eixos. Esse tema também é discutido nas disciplinas de Sociologia e Filosofia quando se trata das questões sociais. A questão do “diferente” consta do Currículo Referência e indica sua relevância no currículo.

Como argumenta Sacristán, o currículo, visto por outro prisma, que não o de cerceador da liberdade do professor, em sua prática, pode contribuir no processo educativo. Nesse sentido, o currículo requer condições para ser trabalhado, as quais nem sempre existem e, dessa forma, torna-se um grande desafio. Com tantos programas a desenvolver e receber todo

o conteúdo, o “estar dentro da sala” acaba sendo comprometido. A democratização escolar é uma realidade e não há espaço para retrocesso, como afirmou Moreira. Saber lidar com ela é o desafio.

Quanto à bimestralização dos conteúdos, fica o questionamento acerca da quantidade de conteúdo para cada bimestre. Ministrando tantos conteúdos em pouco tempo pode comprometer a qualidade da educação que se pretende. A educação é um processo, e a bimestralização certamente constitui mais um desafio aos professores. São conhecimentos a se transmitir que demandam tempo, e essa dinâmica pode levar à perda da qualidade do ensino. O Currículo Referência é resposta às demandas da educação que a Secretaria de Educação se propõe a resolver. A baixa classificação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) levou o governo de Goiás a adotar medidas para mudar a situação. O governo de Goiás lançou em 05 de setembro de 2011 o documento, Diretrizes do Pacto pela Educação – Reforma Educacional Goiana. Segundo esse documento,

Apenas 27% dos alunos que terminam o ensino médio alcançam o aprendizado adequado em Língua Portuguesa. Em matemática, essa taxa é de apenas 8,9%. Ou seja, ao fim de 12 anos de estudos, 91 em cada 100 estudantes não conseguiram aprender o básico em Matemática. Esses dados indicam que mudanças são, além de necessárias, urgentes. A hora de mudar é agora. A secretaria da Educação está convicta de que com essa ampla reforma será possível dotar o sistema educacional na rede pública estadual de mecanismos seguros para ampliar as chances de aprendizado e de sucesso dos alunos (PACTO PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Uma das medidas adotadas para alterar o difícil quadro da educação em Goiás, através do Pacto pela Educação, constituiu no Currículo Referência. Trata-se de uma reforma educacional. Conforme o documento,

Tudo isso será desenvolvido dentro de um criterioso processo de avaliação e acompanhamento, estímulo e reconhecimento ao mérito em todas as instâncias. Por isso, e por todas as inovações que traz, o plano de reforma pode ser considerado um modelo completo e de resultados que deverá se tornar referência para o país (PACTO PELA EDUCAÇÃO, 2011).

O Currículo Referência, evidentemente, passa por esse processo. Ele é fruto de políticas neoliberais, voltadas ao mercado que visam resultados, pautadas pela meritocracia. A competitividade e as demandas do mundo globalizado repercutem diretamente na vida escolar, como visto nesse trabalho. Como Sacristán e Moreira pontuaram, a concepção que a escola adota acerca de cultura no mundo globalizado, define sua prática e se expressa no currículo. O papel do professor é cada vez mais significativo no processo educativo. Embora

se verifiquem medidas neoliberais na educação, não se pode discordar que medidas para melhorar a qualidade de ensino em Goiás deveriam e devem sempre acontecer. A qualidade do ensino implica outras dimensões, além do currículo, principalmente, a valorização do trabalho docente. Uma educação de qualidade, como a anunciada, deve garantir sua materialidade, ou seja, diretrizes educacionais que garantam uma formação adequada, remuneração salarial digna, condições de trabalho, enfim, que contemple todas as dimensões que a cercam.

Reafirma-se que a relação do Currículo Referência com a Educação Especial existe na medida em que a diversidade é trabalhada de forma transversal nas diferentes disciplinas, acentuadamente em Ensino Religioso, Sociologia e Filosofia. A Educação Especial não consta do Currículo Referência. E, esse fato está de acordo com o que expressam as orientações legais para uma mesma educação para todos, considerando-se as diferenças. No caso dos alunos com deficiência, a escola deve prestar-lhes Atendimento Educacional Especializado, o AEE, que deve constar no PPP da escola. Após analisar o Currículo Referência utilizado nas escolas, e para continuar a análise do currículo para os alunos com surdez nas escolas comuns de Goiás, tomou-se o Programa de Inclusão Educacional em Goiás, conforme se segue.

2 O Programa de Inclusão Educacional em Goiás: O “Programa Estadual”

Será analisado a seguir, o “Programa de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no Estado de Goiás”. A Secretaria de Educação de Goiás utiliza a expressão “Programa Estadual” para se referir a esse programa. Ele foi implantado em 1999 e orientou todas as transformações no sistema educacional goiano com relação à Educação Especial nas escolas comuns. Tal análise se apoiou no documento Relato (2004) preparado para o Banco Mundial, elaborado pelo consultor contratado pela Secretaria de Estado da Educação Romeu Kazumi Sassaki, responsável pela criação e implantação do Programa de Inclusão no Estado de Goiás. Utilizaram-se também nesse estudo documentos gerados pela Superintendência de Ensino Especial, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (PROGRAMA ESTADUAL, 2004). O relato da experiência goiana, elaborado para o Banco Mundial, expressa uma resposta às exigências do mundo globalizado em que os organismos internacionais têm grande força.

De acordo com o relato do consultor, em 1999 se iniciou a experiência da Educação Inclusiva em Goiás sob a direção da Superintendência de Ensino Especial da Secretaria de Educação. Sassaki considerou esse fato um marco histórico, finalizando um longo período em

que a Educação Especial atuava em paralelo ao sistema comum de ensino. Sassaki argumentou que aceitou o convite do professor Dalson Borges Gomes, Superintendente do Ensino Especial à época, para atuar como consultor da Educação Especial e, assim, começaram a trabalhar no que foi denominado Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. Conforme o documento, o trabalho deveria envolver todas as demais Superintendências, Subsecretarias Regionais, em um trabalho de parceria. Conforme o relato do consultor, o Programa Estadual, sob a direção da Gerência de Ensino Especial contou com a aprovação e apoio do Governador Marconi Ferreira Perillo e da então Secretária da Educação e Cultura Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira.

A educação inclusiva no Brasil, conforme Sassaki (2004), já poderia ter iniciado a partir de 1994, logo após a aprovação da Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Educação para Necessidades Especiais em Salamanca, Espanha. Sassaki esclarece que isso só não ocorreu porque os educadores não tomaram conhecimento dos conceitos que envolviam a Educação Inclusiva. Ele ressaltou que, graças ao interesse de alguns educadores que estudaram, à época, o texto em inglês, foi iniciado o movimento pela inclusão educacional no Brasil, de forma lenta, mas que em 2004, data desse Relato, já era uma realidade.

De acordo com Sassaki (2004), antes de 1999, o que havia em Goiás nesse sentido era a um sistema paralelo de Educação Especial, subsidiado por leis e políticas públicas que durou 45 anos e foi substituído pelo “Programa Estadual”. O processo se iniciou, em 1999, apenas em escolas que decidiram se tornar inclusivas e, gradualmente, foi estendido às demais escolas estaduais de Goiás que, de acordo com o documento, resolveram se tornar inclusivas. Conforme o relato, houve na época uma discussão em todo o país acerca da implementação compulsória da Educação Inclusiva pelo Governo, e o Governo de Goiás optou por deixar que cada unidade escolar decidisse se deveria ser inclusiva. Todo o processo de inclusão durou quatro anos, como informa o autor:

Aquelas escolas que inicialmente decidiram não ser inclusivas estão aos poucos tornando-se inclusivas mediante adesão espontânea ao Programa Estadual após verem os bons resultados demonstrados pelas escolas inclusivas (SASSAKI, 2004, p. 5).

O Programa Estadual foi implantado gradativamente, pois muitas escolas resistiam à adesão que aos poucos foram acontecendo. Consistiu em um momento de inovações conceituais no interior da escola as quais Em 1998, aconteceu em Goiânia, por iniciativa da Superintendência de Ensino Especial, da Secretaria de Educação de Goiás, o Fórum Estadual de Goiás com o tema da educação de alunos com deficiência. Norteou a discussão, o

documento preliminar: “Uma Nova Proposta Educacional com Base nos Princípios da Inclusão”. A partir desse documento, em 1999, a Superintendência formou e treinou a equipe técnica especializada em inclusão escolar. Tal empreendimento foi denominado Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, ou apenas Programa Estadual.

De acordo com Sasaki (2004), o nome Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva foi definido pela equipe técnica envolvida no trabalho de transformar as escolas comuns em escolas inclusivas. Definiu também, como sua logomarca, uma mão aberta, com seus diferentes dedos, simbolizando as diferenças dos indivíduos cujo princípio adotado foi da igualdade de direitos. “Acreditamos que a inclusão acontece pela compreensão dos direitos iguais, pela aceitação da diversidade humana e pelo respeito às diferenças individuais (SASSAKI, 2004, p. 6)”.



Figura 1 - Logomarca da educação inclusiva

O Programa Estadual revela os dados com relação à organização da Educação para alunos com deficiência no Estado de Goiás até 1999: de 242 municípios apenas 77 ofereciam atendimento educacional às crianças com deficiência. Em todo o Estado havia 52 escolas especiais, sendo 12 na capital e 40 no interior que atendiam 5.767 alunos. Existiam nessa época 138 classes especiais que eram classes para atendimento especializado às crianças com deficiência no interior das escolas regulares. Dessas classes 12 eram na capital e 125 no interior com atendimento para cerca de 9.000 alunos.

Atualmente, conforme os dados da Gerência de Ensino Especial de Goiás – Supervisão Operacional de 2013, o número de alunos com deficiência matriculados nas escolas comuns de Goiás é de 11.938 alunos. De acordo com essa informação, verifica-se um aumento considerável de alunos matriculados na rede pública de educação. A gerência de

Ensino Especial disponibilizou dados quantitativos dos profissionais por aluno, conforme o censo de 2013, conforme quadro abaixo.

Total Geral de Profissionais e Alunos - 2013			
		PROFISSIONAIS	ALUNOS
	APOIO À INCLUSÃO	2.060	5.068
	PROFESSOR DE AEE	358	5.882
	INTÉRPRETE DE LIBRAS	510	645
	INSTRUTOR DE LIBRAS	16	50
	INTRUTOR DE BRAILLE	2	1
	APOIO DE HIGIENIZAÇÃO	115	215
	PROFESSOR DE REFAZER	14	45
	PROJETO HOJE	19	22
	PSICÓLOGO	5	7
	ASSISTENTE SOCIAL	1	0
	FONAUDIOLOGO	1	1
	PEDAGOGO	0	0
	TOTAL GERAL	3.101	11.938

Figura 2 - Número de alunos com deficiência matriculados nas escolas comuns de Goiás

Fonte: Gerência de Ensino Especial – Supervisão Operacional – AEE – 2013

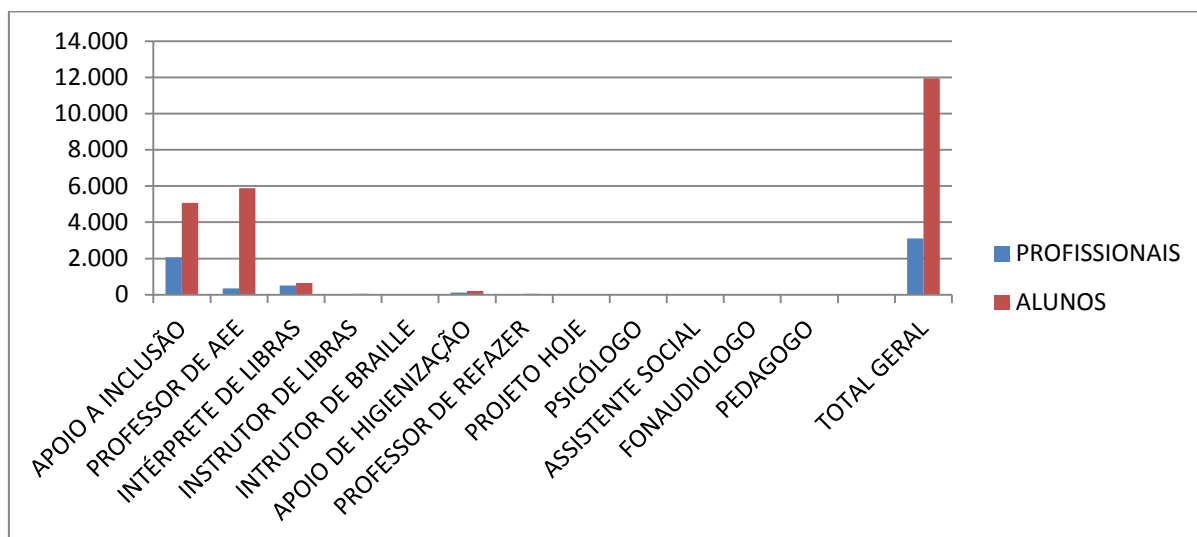


Figura 3 - Profissionais por alunos - 2013

Fonte: Gerência de Ensino Especial – Supervisão Operacional – AEE – 2013

Verifica-se que a quantidade de profissionais para alunos com deficiência é simplesmente desproporcional. A única categoria que se pode considerar razoável é, justamente, a deficiência auditiva. As demais estão quase que desprovidas de atendimento.

Isto revela grande dificuldade nas escolas, pois, sem os profissionais do AEE, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos ficam comprometidos. A escola recebe recursos financeiros por aluno matriculado e, no caso da educação especial, dupla matrícula, mas não recebe os recursos humanos. Esse é um problema sério e urgente que necessita ser resolvido pela Secretaria de Secretaria de Ensino Especial. A educação inclusiva, assim, continua exclusiva para alguns.

De acordo com o Relato (2004), o Programa Estadual seguiu as orientações de documentos internacionais, como as “Declarações Mundiais” sobre a Educação Inclusiva: de Cuenca (1981); de Sundberg (1981); Mundial sobre Educação para Todos (1990); de Santiago (1993); de Salamanca (1994); a Carta para o Terceiro Milênio (1999) entre outros. Também, orientações nacionais e locais, como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Constituição do Estado de Goiás (1989); Resoluções do Conselho Nacional de Educação (várias datas); Resoluções do Conselho Estadual de Educação (várias datas) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Política Nacional de Educação (Lei 10.172, de 2001); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Ainda contou com publicações voltadas para a educação como as de Rosita Edler Carvalho (1999); Zenita Cunha Ghenther (1997); Sasaki (1997); Susan & Willian Stainback (1999).

No documento estão declarados os seguintes princípios:

- Educação para todos, sem segregação;
- Inclusão Escolar. A escola deve adequar-se ao aluno e não o contrário e os alunos devem aprender juntos.
- Equiparação de Oportunidades. Oportunidades a qualquer aluno em escolas inclusivas nas dimensões de acessibilidade: atitudinal, arquitetônica, metodológica, instrumental, comunicacional e programática.
- Necessidades Especiais. Em meio às diversidades humanas existem as necessidades peculiares.
- Diferenças Individuais. O respeito às pessoas em suas diferenças.
- Estilo de Aprendizagem. Respeitando os diferentes estilos de aprendizagens o professor deve preparar as aulas de forma a atingir todos os estilos: visual, auditivo, artístico, sinestésico.
- Inteligências Múltiplas. Assegurar tais inteligências das pessoas para estudar, preparar projetos, realizar tarefas, etc.

- Educação de Qualidade. O sistema deve oferecer a cada aluno oportunidades que o ajudem a realizar os seus interesses, expectativas, sonhos e objetivos de vida.
- Plano Individualizado de Educação. Cada aluno com deficiência tem direito a um plano de aula ensino para que possa aprender e progredir.
- Diversidade Humana. O sistema deve receber todas as pessoas, independentemente de sua cultura, etnia, raça, língua, sexo, atribuições físicas, mentais, sensoriais, etc.
- Empoderamento. O aluno constrói seu saber, podendo escolher, decidir, e assumir o controle de sua situação de aprendizagem.

No documento constam também os argumentos justificativos da política inclusiva em Goiás:

- Os Direitos Humanos. Todas as crianças têm direito de aprender e brincar juntas e não serem discriminadas ou desvalorizadas pela deficiência ou dificuldade em aprender;
- A Educação de Qualidade. Num ambiente diversificado as crianças aprendem mais e o ensino em escola inclusiva atende tanto quanto a escola segregada.
- Bom sentido social. Ao contrário da escola que segrega, a inclusiva tem o potencial para reduzir receios e construir amizade, respeito e compreensão para se desenvolverem e se prepararem para a vida em sociedade.

Os argumentos explicitados no documento se alinham com a legislação de princípios liberais, em que todos têm os mesmos direitos. Juntar crianças “normais” com as crianças com deficiência constitui o pensamento de Vigotski - uma educação social. Foi posto um desafio ao sistema de ensino, já que, historicamente, as crianças com deficiência sempre estiveram separadas das demais. Além da questão cultural e histórica acerca da dinâmica da educação de pessoas com surdez, há que se pensar nas condições para que as escolas atendam esses alunos com qualidade.

Para iniciar o trabalho de implementação da escola inclusiva, em Goiás, houve, segundo o Relato (2004), um trabalho de sensibilização envolvendo a comunidade, principalmente, as organizações de pessoas com deficiência. Conforme o relato, as escolas deveriam ser orientadas para se tornarem inclusivas. As orientações se voltavam para aspectos, como: a adequação da escola à realidade do aluno; a efetivação da matrícula a todo aluno em escolas inclusivas; que o aluno possa aprender segundo o seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências. À Educação Inclusiva caberiam ações, como: desenvolver escolas abertas para a diversidade humana e não somente para

pessoas com deficiência, capacitar os agentes multiplicadores da inclusão e prover materiais de capacitação, adotar o processo gradativo da inclusão às escolas que espontaneamente a desejassem e implantar as seis dimensões de acessibilidade, prover os professores e pais com recursos que facilitassem sua atuação junto a alunos e filhos. Montar uma rede de apoio em todo o estado para assessorar, acompanhar, ajudar, ensinar e incentivar as escolas inclusivas. Configurou-se de uma grande frente de trabalho para as escolas.

Segundo o Relato, o Programa Estadual deveria ser implementado em quatro anos. Nesse período, seriam executadas cinco “ações básicas”: implantação das escolas inclusivas; implementação de unidades de referência; implantação do atendimento educacional hospitalar; implementação de metodologias e recursos especiais e o desenvolvimento de interfaces e parcerias. Essas ações foram baseadas no conceito de [...] “equiparação de oportunidades dentro da diversidade humana” (PROGRAMA ESTADUAL, 2004, p. 11). Ou seja, nenhum tipo de discriminação poderia impedir o acesso de um aluno à escola.

As escolas inclusivas são as escolas comuns transformadas em inclusivas, o que requeria uma reformulação do Projeto-Político Pedagógico, prevendo currículos flexíveis para atender aos alunos com deficiência, acessibilidade, uma pedagogia filosoficamente inclusiva de aceitação às diferenças individuais por toda comunidade escolar. Tais escolas foram, segundo o “Relato” (2004), gradativamente incorporadas ao processo de inclusão.

Atualmente, de acordo com a nova perspectiva de educação inclusiva, o PPP da escola deve contemplar a diversidade, contudo, os currículos não devem ser adaptados para atender alunos com deficiência. Essa concepção vai ao encontro da ideia discutida anteriormente de que a educação, na escola inclusiva, deve ser igual para todos, obviamente, considerando as particularidades. Tal consideração deve se concretizar no trabalho do AEE, na escola, em turno contrário.

As unidades de referência seriam as escolas especiais estaduais que passaram a atuar em três modalidades: Setor de Reabilitação – um atendimento não hospitalar; o Setor de Apoio Pedagógico – atendendo professores e alunos das escolas inclusivas com materiais didáticos e pedagógicos, etc.; e o Setor de Ensino Especial – com atendimento pedagógico, de socialização, aos alunos cujas deficiências lhes impossibilitassem a frequência à escola inclusiva.

De acordo com a nova perspectiva, na escola existe o AEE que deve atender às necessidades especiais dos alunos com deficiência e oferecer suporte educacional especial aos professores. As Unidades de Referência continuam atendendo casos em que os alunos são impossibilitados de frequentar a escola pela sua deficiência.

O Atendimento educacional hospitalar consiste na ministração dos mesmos conteúdos oferecidos nas escolas inclusivas às crianças hospitalizadas, garantindo-lhes, ao retornarem às escolas, sua plena conexão com sua turma.

As metodologias e recursos especiais são o suporte didático- pedagógico. Trata-se do trabalho da Rede de Apoio à Inclusão (REAI), formada pelas equipes multiprofissionais para as escolas inclusivas e centros de referência.

A partir de 2005, foram implantados pela REAI os Centros de Atendimento específicos: Centro de Apoio Pedagógico (CAP) para atendimento às pessoas com deficiência visual; Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S); Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento à Pessoa com Surdez (CAS) e, o Projeto Hoje – uma interface da Educação e Saúde. Consiste no Atendimento Educacional Hospitalar que “[...] tem por objetivo assegurar a manutenção dos vínculos escolares e devolver a criança para sua escola de origem com a certeza de que ela poderá reintegra-se ao currículo, aos colegas e à vida sem prejuízo devido ao afastamento temporário [...]” (GOIÁS, 2010, p. 64). Desse modo, verifica-se a responsabilidade e a atenção da Secretaria da Educação/Ensino Especial com as crianças em suas necessidades específicas.

Faz-se importante ressaltar que as escolas têm papel fundamental nesse sentido, pois cabe a elas divulgar e encaminhar tanto os professores, para capacitações, quanto às famílias que necessitam de conhecimentos acerca das deficiências de seus filhos. Sabe-se, contudo, pela nova concepção da educação inclusiva, que os professores regentes não precisam, necessariamente, se especializar para a educação especial, mas que conheçam as particularidades de seus alunos no que diz respeito ao processo educativo. Quanto aos alunos, conforme exposto neste estudo, estes recebem Atendimento Especializado na própria escola. A equipe multiprofissional da “REAI” atua também nas escolas, no AEE, dando suporte.

As interfaces e parcerias são ações administrativas conduzidas pela Superintendência de Ensino Especial. Contam com órgãos e instituições estaduais e municipais em torno da educação inclusiva para minimizar custos e maximizar resultados.

A partir do programa foram implantados dez projetos nas escolas como atrativos às pessoas que abandonaram ou nunca frequentaram uma escola. São eles:

1. Escola Inclusiva: a escola é aberta para todos. Todos aprendem juntos. É o trabalho de equidade nas relações interpessoais para uma sociedade justa.
2. Depende de Nós: um trabalho socioeducativo que envolve as famílias em palestras, cursos, preparação do Plano Individualizado de Educação contado com a participação da família.

3. Projeto Hoje: é a extensão da escola ao hospital ou domicílio através das equipes multiprofissionais.
4. Projeto RE-fazer: atendimento às pessoas autistas e outros atrasos do desenvolvimento, e visa desenvolver habilidades e competências para uma melhor interação social dos autistas com o mundo das relações significativas e melhor resultado em salas preparadas para encaminhamento às salas inclusivas.
5. Projeto Unidades de Referência: redefinição das escolas especiais atendimento às pessoas com deficiências muito severas.
6. Projeto Caminhar Juntos: São as parcerias entre a Secretaria de Educação e Secretarias Municipais de educação do Estado de Goiás no Programa Estadual.
7. Projeto Comunicação: proposta que inclui os alunos com deficiências auditivas, visuais através de cursos e conteúdos específicos de suas particularidades, bem como capacitação de professores nestas áreas.
8. Projeto Despertar: atendimento a alunos com altas habilidades nas escolas inclusivas, pelo enriquecimento curricular e atividades favorecendo o desenvolvimento geral dos talentos específicos.
9. Projeto Espaço Criativo: visa o acesso das pessoas com deficiências às artes. São utilizadas as parcerias para realizar eventos artísticos como corais, teatros, danças que estimulem as participações das pessoas com deficiências na sociedade.
10. Projeto Prevenir: Parcerias que viabilizam um trabalho de sensibilização de toda comunidade escolar sobre cuidados necessários à preservação e detecção precoce de deficiências.

A escola inclusiva, ou seja, a escola aberta para todos remete a várias implicações como se pôde verificar no texto que tratou da diversidade. A igualdade de oportunidades na escola possibilita o acesso, contudo nem sempre a escola compreende que garantir os meios não garante o sucesso de todos. Conforme Esteve (2004), embora muitos não consigam bons resultados, ou até desistam, há uma significativa soma de alunos que prosseguem com êxito.

O Projeto Comunicação atendia as especificidades dos alunos surdos e cegos. A partir de 2005 foram criados os “Centros de Atendimento” que realizam esse trabalho. Conforme visto neste estudo, com relação à deficiência auditiva, são ministrados nesses centros cursos de Libras, em Libras e de Português escrito. Tanto para surdos quanto para ouvintes.

Todas as ações e projetos do programa, desde sua implantação até sua consolidação, duraram quatro anos e cada ano foi destinado a uma etapa da operacionalização:

- 1999 – Sensibilização

- 2000 – Implantação
- 2001 – Expansão
- 2002 – Consolidação

De acordo com o documento, tais etapas foram realizadas. Segundo o relato (2004), o processo de avaliação do Programa Estadual é descrito no próprio programa como aberto a todos que desejassem manifestar sugestões e reclamações, um processo baseado no dia-a-dia e não-pontual dos dez projetos. O Programa tem sido alvo de interesse de profissionais de educação que têm procurado as Secretarias a Superintendência de Ensino Especial e Subsecretarias Regionais de Educação para “[...] visitarem, observarem, acompanharem e até realizarem estágios e monografias baseadas na experiência de Goiás” (PROGRAMA ESTADUAL, 2004, p. 20). Consoante com o Programa Estadual, essas avaliações têm ajudado a fortalecer os pontos positivos e corrigir os negativos.

O Programa Estadual, segundo seu relato, atingiu as metas quantitativas tendo em vista o tamanho do Estado de Goiás e de sua população escolar. Destaca a qualidade do trabalho das pessoas envolvidas na implementação da educação inclusiva no Estado, bem como a qualidade dos recursos que elas receberam para tal tarefa. O Programa Estadual também avalia que, por ser extenso o território a ser trabalhado houve dificuldades de deslocamentos das equipes da inclusão. Alegou-se também o pouco tempo para se fazer o que estava previsto.

Outro fator expresso no Programa Estadual, em seu documento de avaliação, considerou a escassez dos recursos - dos R\$ 10.624.552,00 utilizados nos quatro anos - seriam necessários mais recursos. Além disso, trouxe a questão da insuficiência quantitativa dos recursos humanos em algumas regiões. O documento “Programa Estadual” relata que, apesar desses limites, conseguiu realizar o planejado sem traumas sendo motivo de orgulho.

No documento afirma-se que a continuidade da educação inclusiva em Goiás está garantida, pois a política de educação inclusiva foi definitivamente incorporada na legislação para todo o país. A própria Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação começou em 2003 a implantação do Programa de Educação Inclusiva – Direito à Diversidade. No documento há a recomendação de multiplicação em outros Estados brasileiros.

A experiência do estado de Goiás poderá ser replicada em outras regiões brasileiras, seguindo exatamente os mesmos princípios e diretrizes da educação inclusiva sem desconsiderar a realidade local em termos históricos, políticos, geográficos, econômicos, culturais e sociais. E, a propósito, vale citarmos o estado de Minas Gerais que, a partir de agosto de 2001, adotou o

modelo de Goiás contando com a consultoria do mesmo profissional que orientou a experiência goiana (PROGRAMA ESTADUAL, 2004, p. 24).

Além de outras regiões brasileiras, o documento “Programa Estadual” estende a possibilidade de outros países latino-americanos adotá-lo considerando certas semelhanças entre os países. O “Relato”, documento de avaliação do “Programa Estadual”, de forma geral, avalia de forma positiva o Programa Estadual em Goiás, uma vez que parte da filosofia da equidade de oportunidades, garantindo o acesso de todos à escola. Efetivaram-se mudanças de mentalidade (da integração para a inclusão), mudanças arquitetônicas escolares e urbanas, nas metodologias, na comunicação, nos instrumentais, nas leis e mudanças no enfoque dado pela mídia acerca da inclusão.

Após 13 anos da implantação da inclusão em Goiás, verifica-se que a educação especial se naturalizou na escola comum. Não causa mais estranheza ver crianças com deficiência brincando no recreio ao lado das demais crianças. O que se percebe é o acolhimento das crianças ditas normais para com as crianças que tem deficiência. A questão não é tanto acerca da escola inclusiva em si, mas como a inclusão está acontecendo.

Com a aprovação do PNE com vigência de 2014 a 2024, espera-se que, de modo geral, a educação inclusiva seja uma realidade, não somente nos documentos, mas no dia a dia das escolas. E que essa mudança ocorra com toda a estrutura necessária para tanto, inclusive, com a uma devida formação e valorização de professores, condições de trabalho, enfim, que as crianças com deficiência possam receber uma educação de qualidade.

Para compreender melhor essa questão foi realizada uma pesquisa em duas escolas de Goiânia com o intuito de verificar se o que é determinado pela legislação tem seu cumprimento na escola.

3 O PPP da escola 1

Considerou-se nesta pesquisa a necessidade de resguardar a identificação das duas escolas pesquisadas. Assim, elas serão identificadas como escola 1 e escola 2. O PPP da escola1 expressa que seu currículo consiste de uma base nacional, conforme determina a LDB que, em Goiás, se consolida no documento “Currículo Referência” apresentado neste estudo e, uma parte diversificada, que atende a realidade da comunidade escolar contemplando questões sociais, culturais e econômicas da clientela. De acordo com o PPP, na parte diversificada, são tratados temas, como: saúde, ética, educação ambiental, inclusão,

orientação sexual, trabalho e consumo, preparo para o trabalho, educação para o trânsito, apoio às práticas desportivas, respeito ao bem comum e à ordem democrática. Nesse sentido, a escola segue as orientações legais.

Com relação à Educação Especial, o documento expressa que o aluno, ao ser recebido na escola, passa por uma avaliação circunstanciada conforme orienta a resolução 07 de 15 de dezembro de 2006 do Conselho Estadual de Educação Conselho Pleno. Essa medida busca identificar a necessidade especial do aluno e propiciar apoio e recursos necessários a sua aprendizagem. A escola se compromete, no documento, a atender as orientações da Gerência de Ensino Especial, da rede de Apoio à Inclusão no Âmbito da Secretaria Estadual da Educação. O corpo docente é formado por 22 professores regentes, 9 de apoio, 7 intérpretes, 1 de recursos do AEE, 2 coordenadores e 2 dinamizadores. Conta ainda com a parceria da equipe multiprofissional da Subsecretaria Metropolitana de Educação de Goiânia.

O PPP consta de um Plano de Ação que prevê a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com necessidades educacionais especiais. Esse Plano direciona as ações dos professores de apoio e intérpretes. O Plano consiste do levantamento dos pontos de atenção, objetivos, metas, ações, cronograma, responsabilidade e avaliação. Os pontos de atenção são as questões na Educação Especial na escola que precisam ser enfrentadas. No caso dessa escola, segundo o documento, os pontos em questão são dois: o atraso na aquisição da LIBRAS e consequente déficit de aprendizagem de forma geral dos alunos com surdez; o outro ponto são os alunos com necessidades especiais.

O documento da escola registra duas maneiras de trabalhar na Educação Especial: a educação de alunos com surdez e a educação de “alunos com necessidades especiais”, que não a surdez. Verifica-se que a escola organiza os alunos com necessidades especiais educacionais separando os “especiais” dos surdos.

O PPP da escola atende a determinação da Lei de acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 de 02 de outubro de 2009 que, em seu artigo 10º, trata da obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado, o AEE. A separação dos alunos surdos dos alunos com outras deficiências revela uma classificação entre os alunos, o que não corresponde à filosofia inclusiva. Antes, revela a tradicional organização de alunos por categoria e, no caso, os alunos surdos não são considerados pessoas “especiais”.

Nos objetivos constam ações, como: promover a adequada comunicação para os surdos e para os alunos “com necessidades educacionais especiais”, garantir o atendimento do AEE promovendo o desenvolvimento cognitivo e psicossocial por meio de adaptações do currículo. Duas são as ações para os alunos com surdez: ministração de aulas de LIBRAS e

inclusão de todos eles no projeto PIA³². Nessa escola, o projeto acontece bimestralmente, após o “Conselho de Classe” quando são analisados o desempenho escolar de cada aluno e selecionados aqueles que necessitam de um atendimento educacional mais individualizado, no caso de baixo desempenho escolar. Contudo, isto é garantido a todos os alunos com surdez de forma diferenciada, ou seja, eles participam desse projeto separadamente dos demais alunos. As aulas são ministradas em LIBRAS pelos próprios intérpretes que os acompanham durante o ano letivo levando em consideração as maiores dificuldades desses alunos em disciplinas específicas. Trata-se de um período em que a escola altera seu horário tradicional de aulas para desenvolver esse projeto.

Com relação à ação que garante o projeto PIA a todos os alunos surdos, destaca-se, mais uma vez, a categorização da turma. Os alunos surdos são separados dos demais alunos.

Com relação às aulas de LIBRAS, elas estão programadas no horário normal da escola, na sala de aula comum, mas se “encaixam” no horário de outra disciplina, no caso, na disciplina de ensino religioso. São aulas semanais, ministradas por professores bolsistas do PIBID³³ para estimular a linguagem e o desenvolvimento do sistema de escrita. Favorecem, segundo o Plano, a aprendizagem dos alunos com surdez na aprendizagem das demais áreas do conhecimento. Os alunos com surdez também são atendidos no AEE no contra turno e recebem aulas de Libras ministradas por professor surdo que integra a equipe multiprofissional.

Como analisado no estudo do Currículo Referência, a disciplina Ensino Religioso tem por objetivo trabalhar conteúdos que tratam da diversidade de forma transversal e no Ensino Médio, temas relacionados à ética e as religiões, por eixos temáticos. Se o tempo destinado a essa disciplina já é considerado pouco, em face de sua relevância para que se desenvolva uma consciência crítica nos alunos, fica, então, comprometida a educação, como um todo se, em seu lugar, for ministrada a disciplina Libras que também tem fundamental importância na

³² O “Período de Intensificação da Aprendizagem”, o PIA, é um projeto da Secretaria de Educação de Goiás com o objetivo de atender a estudantes que apresentam dificuldades para alcançar um desempenho satisfatório durante o ano letivo. Cada unidade educacional tem autonomia para planejar este período, de acordo com suas condições e necessidades, oferecendo “aulões” por disciplina, com conteúdos básicos para a recuperação e oficinas de leituras, jogos e outras atividades para os que já aprovados. Fonte: Notícias da Educação – SEE – GO- Disponível em <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3864> acesso em abr. 2014.

³³ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa que oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria de qualidade dessas escolas. Para que os alunos sejam acompanhados e orientados, há bolsas também para coordenadores e supervisores. O PIBID responde ao compromisso da CAPES de investir na valorização do magistério e na melhoria da qualidade da educação básica brasileira. Fonte: Disponível em <<http://pibid.prograd.ufg.br/pages/31975-o-que-e-pibid>>. Acesso em abr. de 2014.

educação inclusiva. Desse modo, percebe-se uma lacuna. Ambas as disciplinas devem ocupar seu próprio lugar no horário escolar.

Quanto aos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, os “especiais não surdos”, as ações, no plano, contemplam a flexibilização curricular dos professores de apoio, isto é, adaptação do currículo, elaboração de relatórios diagnósticos e do desenvolvimento, reuniões com familiares para estudos de casos, encontros entre os professores da escola e a equipe multiprofissional da Subsecretaria Metropolitana de Educação.

Nesse sentido, o plano corresponde ao que é determinado em lei. O professor da sala comum desenvolve as mesmas atividades curriculares para toda a turma, e o professor do AEE adapta o currículo para os alunos com deficiência complementando as atividades de sala comum. No caso dos alunos surdos, não há registro de adaptações curriculares. O professor intérprete apenas acompanha os alunos em sala, interpretando a aula do professor regente.

A filosofia da escola descrita no PPP da escola 1 é a de uma escola inclusiva, atuante, integrada com a comunidade, mediadora do conhecimento para desenvolver, no educando, habilidades diversificadas para assumir qualquer papel na sociedade, com criatividade e respeito à diversidade. E mais: com consciência crítica e reflexiva a fim de que esse aluno possa transformar seu meio e sociedade em geral pela cidadania.

De acordo com o PPP, o colégio trabalha a diversidade como uma cultura a ser construída e tem no respeito e no reconhecimento da diversidade princípios fundamentais na construção de um sistema educacional inclusivo. Segundo o PPP, a metodologia da escola é diversificada para melhor trabalhar aspectos, tais como: leitura, escrita, oralidade, interpretação e raciocínio, autoestima, comportamento e valores. Isso deverá ocorrer de modo interdisciplinar usando recursos variados, como: livros didáticos, literários, revistas, jornais, mapas, mural, TV, jogos educativos, palestras, passeios, pesquisas bibliográficas, brincadeiras, cartazes, computadores.

A avaliação se pauta na Lei Nº5 de 10 de junho de 2011/CEE/CP Art. 90 que dispõe sobre a avaliação da aprendizagem como processo diagnosticador, formativo e emancipador. Esta é uma avaliação contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos e formativos. O documento não faz menção a uma avaliação diferenciada para alunos com deficiência.

4 Os Planos de aula dos Professores da escola 1

É importante ressaltar, antes desta análise, que todas as escolas estaduais de Goiás solicitam de seus professores os planejamentos quinzenais, tendo em vista registrar no sistema operacional da educação se os professores planejaram ou não suas aulas. Os planos ficam guardados na secretaria da escola e são analisados pela coordenação e pelas tutoras da Secretaria de Educação, no sentido de acompanhar o trabalho dos professores com relação aos conteúdos ministrados.

De acordo com os planos de aulas dos professores regentes da escola 1, as aulas são planejadas, conforme o “Currículo Referência”, seguindo os eixos temáticos por bimestre. Os recursos didáticos descritos nos planos são os que constam no PPP, conforme a demanda da aula. Não há nenhuma referência a uma adaptação do currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais. O turno escolar analisado foi o matutino por atender um número expressivo de alunos com deficiência, não só auditiva, mas também outras necessidades educacionais especiais. Nesse turno a escola atende 13 alunos com surdez além dos demais alunos com necessidades especiais. Quanto aos planos dos professores intérpretes, foi verificado o planejamento para as aulas no contra turno, no AEE. Em sala de aula comum, como citado anteriormente, os professores apenas interpretam a aula. No AEE, os conteúdos são os mesmos tratados na sala comum, complementados com os devidos esclarecimentos quando há dúvidas por parte dos alunos.

Em conversa com a coordenadora do turno matutino, acerca do trabalho da escola, foi explicado por ela que os alunos “especiais” são organizados em salas separadas das salas dos alunos com surdez, devido à quantidade de alunos nas salas. Segundo a coordenadora, as turmas são organizadas em “A” e “B” para os mesmos anos letivos. Ela esclareceu que, se em uma mesma sala fossem colocados todos os alunos, ou seja, os alunos com “outras deficiências” (os especiais) junto com os alunos surdos e os normais, a sala se configuraria num “caos”, sem mencionar as devidas professoras: regente (para os “normais”), de apoio (para os “especiais”), e intérprete (para os alunos com surdez (?)).

A coordenadora enfatizou, como descrito no Plano de Ação, que, para os alunos “especiais”, há a ação de flexibilizar o currículo e para os alunos com surdez, nenhuma ação nesse sentido. Segundo sua explicação, os alunos “especiais” necessitam de um currículo adaptado, pois eles não conseguem acompanhar o ensino ministrado como os alunos “normais”.

Para a coordenadora essa medida é importante para que esses alunos consigam se relacionar com os demais alunos da escola e aprendam o que conseguirem com seu esforço. Ela acrescentou que a socialização desses alunos representa um grande avanço em suas vidas. Quanto aos alunos com surdez, ela enfatiza que esses não possuem deficiência cognitiva e, portanto, não há razão para adaptar o currículo.

A orientação para os professores regentes, segundo a coordenadora, é que eles, ao elaborarem seu planejamento, considerem as dificuldades dos alunos com surdez, os quais são essencialmente visuais. Uma das recomendações é que atentem para seu posicionamento em sala, preferencialmente de frente para os alunos, além de trazerem para as aulas elementos visuais que favoreçam a aprendizagem deles. Ainda declarou que os alunos com surdez são agrupados na sala e se localizam próximos ao (a) professor (a) regente. O (a) professor (a) intérprete também se posiciona a frente dos alunos surdos. Ele (a) interpreta e orienta os alunos com relação às atividades. A coordenadora argumentou ainda que, nas reuniões de professores há a socialização do conteúdo entre os professores regentes e os intérpretes o que facilita o trabalho do professor intérprete como mediador do conhecimento. Ela também esclareceu que todos os alunos são selecionados para participarem do “PIA”, pois eles gostam de serem colocados juntos em uma mesma sala. A coordenadora argumentou que eles, nesse período, não faltam nenhum dia e têm grande interesse nas aulas. Esse fato revela, também, que os alunos surdos gostam de estar com seus pares. Eles se identificam.

Segundo a teoria de Vigotski, é importante a relação entre os surdos, contudo, a relação social ampliada, ou seja, a “mistura” com os outros, não surdos, prepara-os para a vida em sociedade. Há que se concordar que a escola encontrou, nessa estratégia, um meio de estimular a frequência e o interesse dos alunos surdos pelas aulas, contribuindo com seu aprendizado. Também, segundo Vigotski, não existe método certo ou errado, existe o método adequado. A prática revela a teoria. Se a estratégia do “PIA” dá bons resultados, boa coisa é.

A conversa com a coordenadora contribuiu bastante no sentido de compreender aspectos não explícitos no documento. Como afirmou Sacristán, o currículo é mesmo uma prática social.

Também foram realizadas algumas conversas com professoras intérpretes na escola 1. Foram conversas informais, rápidas, contudo, muito importantes para a compreensão do trabalho realizado. Segundo as professoras intérpretes, ocorrem regularmente reuniões dos professores sendo que os conteúdos a serem ministrados são repassados a elas. Dessa forma, as professoras intérpretes podem planejar as aulas do AEE. De acordo com essas professoras,

há um diálogo acerca das possibilidades de os professores das salas comuns ministrarem suas aulas levando em consideração as dificuldades dos alunos surdos.

As professoras intérpretes consideram um avanço a presença dos alunos surdos na escola comum. Elas argumentaram que os alunos são inteligentes, interagem com os colegas, e as dificuldades que eles têm com relação aos conteúdos são sanadas por elas no AEE e, apesar da dificuldade no vocabulário, os alunos conseguem acompanhar as aulas nas salas comuns. Elas argumentaram, inclusive, que dificuldades na aprendizagem, não constituem um problema exclusivo de alunos surdos, mas um problema geral que envolve todos os alunos. Essa fala revela o problema da qualidade da educação de maneira geral.

5 O PPP da Escola 2

De acordo com o PPP, a escola 2 adota o método bilíngue para atender o aluno com surdez utilizando o sóciointeracionismo no processo ensino aprendizagem. O trabalho envolve, segundo o documento, o conhecimento das duas línguas: a Libras e o português, considerando fatores sociais, culturais e linguísticos. O PPP relata que se deve conhecer o processo de aquisição da Libras e do português, com busca de alternativas para solucionar problemas do dia a dia para beneficiar os alunos com ou sem necessidades especiais. Nesse sentido, percebe-se que a escola corresponde às orientações legais da educação bilíngue.

Em consonância com o PPP, a filosofia da escola consiste em construir uma escola democrática, capaz de formar um sujeito crítico intelectualmente para transformar e melhorar a sociedade em que vive, isto é, uma escola que respeita a língua materna do surdo e busca meios adequados para atendê-lo - uma escola para todos: Inclusiva. Com relação à formação docente, o PPP da Escola relata que conta com a parceria de algumas Universidades Goianas com a UFG, UEG, UCG através de seus estagiários do curso de Pedagogia.

A escola possui 8 salas de aula, biblioteca, sala de professores, da diretora, secretaria, 2 salas de laboratório de informática, 1 sala de recursos, 8 banheiros, 2 banheiros adaptados para cadeirantes, cozinha, despensa, 2 depósitos para matérias diversos. A escola conta com a equipe multiprofissional da Subsecretaria Metropolitana de Educação (SUME) para dar assistência à escola. Segundo o Projeto Político Pedagógico, a escola prioriza uma gestão democrática com a participação e responsabilidade social de todos nas ações desenvolvidas na escola.

O PPP da escola 2 destaca como objetivos: aprimorar as condições físicas da escola para melhor atender as necessidades da clientela; proporcionar caminhos que respondam os

desafios de uma educação integral destacando os temas transversais e a interdisciplinaridade; envolver seus profissionais nas ações coletivas para a melhoria da qualidade de ensino, buscando soluções para a redução dos índices de evasão; promover a conscientização do aluno, do professor, do gestor, Conselho Escolar, dos demais elementos da escola e da comunidade para com os seus direitos e deveres, proporcionando-lhes condições para compreenderem, criticarem e construírem a realidade do mundo em que vivem, entre outros. O documento descreve as atribuições dos seguimentos escolares como as do diretor, do Conselho Escolar, do Coordenador, Secretário, Auxiliar de Secretaria, Coordenador de merenda, dos Professores.

De acordo com o PPP da escola, a estrutura e a organização curricular do ensino fundamental terão como ponto de partida os conhecimentos que o educando já possui e sua história de vida. Entretanto buscará ampliá-los e organizá-los rumo à apropriação do conhecimento acumulado, num processo de construção de formas e sistemas de representação, a fim de possibilitar que o educando se perceba enquanto sujeito histórico social. Assim, o foco é a constituição da linguagem da criança, de seu pensamento na interação com o outro e com o mundo.

Segundo o PPP, a escola trabalha a partir do Currículo Referência e também por meio de projetos. Relata que trabalha os temas transversais, não de forma sistematizada em disciplinas, mas articulados com os conteúdos. Os temas trabalhados são: ética; pluralidade cultural; meio ambiente; saúde; orientação sexual e, temas locais, que a escola considera importantes, como o trânsito, por exemplo. O documento expressa que esses temas locais são trabalhados por meio de projetos, como: Paz na Escola; Dengue; Integração Família Escola; Cantinho da Leitura; Ministério Público vai à Escola; AEE e Prevenção ao Bullying. O documento não especifica os problemas a serem enfrentados, mas traz o que vai trabalhar de forma geral.

A metodologia descrita no PPP consta de interpretações e relatos em Libras, cartazes, murais, músicas, leitura, interpretação e produção de textos variados, desenhos, recortes, maquetes. Quanto à avaliação, é entendida como um processo contínuo em que se observa a maneira como cada aluno reage, individualmente e no coletivo, diante das situações de aprendizagem. Para identificar avanços e dificuldades no processo de aprendizagem. A avaliação é sistematizada por meio de provas, seminários, simulados e atividades observadas dia a dia. Não informa como é o processo de avaliação para os alunos surdos.

Nessa escola, o PPP aparece com muitos conceitos acerca do que uma escola deve ser, das atribuições de cada profissional, mas não especifica, por exemplo, como vai trabalhar com

os alunos surdos no AEE. O documento expressa que o planejamento de ações ocorre nas reuniões de professores e nos Conselhos de Classe. Segundo o documento, nesses momentos é que se direcionam os trabalhos, tanto para os alunos “normais” quanto para os “especiais”.

6 Os Planos de aula dos Professores da escola 2

De acordo com os planos de aulas dos professores regentes nas salas comuns, verificou-se que eles seguem a Matriz Curricular por meio dos eixos temáticos, geralmente com aulas expositivas, e a avaliação é feita através de observação do comportamento, participação nas aulas e provas, com notas seguindo a escala de zero a dez. Com relação aos professores intérpretes, eles atuam em sala de aula comum, interpretando as aulas dos professores regentes e, a partir daí, planejam suas aulas para o atendimento no AEE.

Em conversa com a coordenadora, foi explicado que os alunos surdos fazem as mesmas atividades avaliativas que os alunos ouvintes. As avaliações são lidas e interpretadas pelo professor intérprete para os alunos surdos. Após a correção, caso seja observado baixo desempenho dos alunos surdos, o professor regente passa outra atividade para “aumentar a nota”. A coordenadora explicou que os alunos surdos devem ter “uma chance” para melhorar suas notas, visto que eles têm muitas dificuldades. Esse fato revela que a escola usa de mecanismos para que seus alunos surdos sejam beneficiados. Não confere com as orientações legais que expressam que o aluno com deficiência auditiva deve, na escola inclusiva, receber o mesmo ensino e a mesma forma de avaliação. O AEE, no caso, deve oferecer uma complementação educacional que possibilite aos alunos surdos uma compreensão dos conteúdos, em sua língua materna. Portanto, não corresponde às orientações legais a “facilitação” para os alunos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo, como prática social, é complexo, contraditório e está em permanente movimento e desenvolvimento, como visto neste trabalho. Desde o estudo da globalização, percebe-se como o contexto social, político e econômico constitui fator determinante nas políticas públicas de um país. As concepções de educação que chegam às escolas, especialmente por meio do currículo, são o resultado de políticas públicas educacionais permeadas pelas influências dos organismos internacionais que tentam homogeneizar a educação, com vistas a facilitar o controle das sociedades. Caracteriza-se, assim, uma relação de poder sobre o que se deve ensinar, para quem e como, tendo em vista atingir esses fins.

Sabendo que a diversidade faz parte da realidade social, a democratização do acesso escolar trouxe para a escola um conjunto de desafios que os sistemas educacionais vêm tentando superar por meio de programas e ações. As diretrizes curriculares expressam as respostas a esses desafios. A inclusão escolar, fruto de um posicionamento político e pedagógico diante da diversidade, constitui grande desafio para as escolas que, histórica e culturalmente, adotaram como modelo de organização, a classificação e a categorização. Hoje, trabalhar em salas heterogêneas tornou-se tarefa árdua, pois, a comunidade escolar não foi preparada para essa realidade. Ademais, essa lógica que perdurou por séculos não sofre transformações a partir de leis. Para tanto, mais do que tempo, será necessária vontade política para materializar as condições adequadas. Faz-se necessária também a apropriação, pelos atores escolares, das concepções filosóficas que regem a educação especial. Trata-se da necessidade de compreender os conceitos que fundamentam a educação inclusiva e conhecer os princípios filosófico-teóricos para a educação de pessoas surdas. Como se viu em Vigotski, uma educação segregativa não é a melhor opção para as crianças com deficiência. A educação para essas crianças deve ser igual para todos, contudo, precisa atender as particularidades de cada deficiência, conforme consta das orientações legais atuais.

Não se questiona, aqui, a inclusão escolar, visto ser ela um fenômeno que escapa ao modelo categorizador. Não há mais espaço nas escolas para salas de “fortes e fracos” ou qualquer outro tipo de classificação, como ocorreu até então. Hoje, todos têm o direito de estar na escola comum. O que se questionou aqui foi o seguinte: como ocorre essa inclusão? Neste estudo, perceberam-se muitos limites para a educação, de forma geral, nas escolas regulares, o que evidencia maiores problemas quando a ela é agregada a prática da educação especial.

Para analisar a educação de surdos na escola comum é preciso analisar essa escola, seu currículo, a formação dos professores, a legislação e a prática docente, entre outros. Sabe-se que o currículo, quando usado como instrumento para a educação eficiente com base nos testes, conduz, quase sempre, a uma educação de resultados. A bimestralidade transforma-se em uma estratégia para otimização do tempo que acaba por comprometer a qualidade do ensino, fazendo com que conteúdos de fundamental importância nem sempre sejam ensinados. A autonomia do professor fica comprometida diante de propostas curriculares que visam preparar os alunos para seu bom desempenho nos testes e avaliações elaborados pelo governo nacional e estadual.

A meritocracia, um mecanismo para se atingir esse fim, torna-se um modo de promover a competitividade entre escolas e professores para alcançar bons resultados nos índices do Ideb. Acentua-se, pois, a concepção empresarial de escola voltada para o mercado de trabalho. Nesses termos, a qualidade da educação fica comprometida quando a formação é fragmentada e instrumental. Soma-se a isso a educação especial. Essa modalidade educacional requer conhecimentos específicos dentro da escola comum. Neste estudo, notou-se que, nem sempre, a escola consegue articular a dimensão da educação comum com a especial, simplesmente em função das leis. Todavia, percebeu-se que escola vem buscando equacionar todas as situações colocadas ao seu encargo, que não são poucas.

Quanto à educação de pessoas com surdez na escola comum, há que se reconhecer um avanço no sentido de que as crianças com deficiência, de modo geral, não estão mais em um ambiente isolado da sociedade, preparado exclusivamente para elas, mas em contato com a realidade social. Por considerar que a análise documental não oferece a dimensão total da prática social na escola comum inclusiva, foram realizadas as conversas, tanto com as coordenadoras quanto com algumas professoras. Pôde-se verificar uma diferença de concepções acerca do que sejam deficiência e educação inclusiva. Enquanto uma escola concebe os alunos com surdez como crianças “normais”, ou seja, com condições de aprendizagens iguais às dos demais alunos ouvintes, a outra considera que esses alunos especiais devem ter chances, com conteúdos diferenciados. Desvelaram-se, então, duas compreensões de educação inclusiva. A essa compreensão equivocada acerca da educação de pessoas com deficiência, Vigotski atribuíu o motivo do fracasso escolar. Para ele, a surdez existe, é uma deficiência e requer atendimento especializado. Não se trata de sentimento de “ajuda”, tampouco de “rigor”, mas sim de considerar a diferença. Ela existe e precisa ser considerada para que o aluno surdo aprenda como criança surda que é. O aluno surdo não tem as mesmas condições de aprendizagem que os alunos ouvintes. Não se trata de inteligência,

trata-se de metodologia, ou seja, ele aprende de outra forma. Ao se relacionar com os demais alunos ele se sente estimulado a aprender.

Com relação ao currículo, existe um currículo prescrito na escola que deve ser seguido. As orientações legais acerca da educação inclusiva, na atualidade, estão de conformidade com a filosofia da teoria de Vigotski. Contudo, verificou-se na escola um distanciamento entre o que é proposto nos documentos e o que realmente ocorre. A concepção equivocada do conceito de educação inclusiva e a falta de recursos materiais e, principalmente, humanos precisam ser superadas. Os alunos com deficiência na escola comum inclusiva devem ter garantidas todas as condições para que se apropriem do conhecimento. Nessa direção, ficou claro que as práticas sociais na escola conduzem o processo educativo e revelam a força maior do currículo oculto. Seguramente, faz-se necessária a ligação entre teoria, legislação e prática.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A política**. Prólogo Pedro Lópes Barja de Quiroga. Trad. Juan José Moralejo Álvarez. Madri: Ed. Universidade de Santiago de Compostela; Fundação BBVA, 2003.

BLANK, G. In: **Psicologia pedagógica**: prefácio. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 15-32.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, regulamenta a Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e dá outras providências.

_____. **Decreto-lei nº 6.571/2008**. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria de Educação Especial Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. p. 29. Disponível em:<>. Acesso em: 24 fev. 2013.

_____. Portaria nº 186/78, de 05 de abril de 1978. **Diário da República nº 79**. Brasília. Disponível em: <<http://diario.vlex.pt/vid/portaria-33056128>> Acesso em: 30 de mar. de 2013.

_____. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: fev. 2013.

_____. **Lei Nº 5.692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providência. Em 11 de Agosto de 1971.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão; surdez**. [4. ed.] Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et al.]. Brasília: MEC/SEE, 2006. 89 p.: il.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. [2. ed.]. Coordenação Geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, 2006. 96 p (Série: Saberes e práticas da inclusão).

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **A educação especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Edilene Aparecida Ropoli... [et al.]. Brasília: MEC/SEE; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Carla Barbosa Alves, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damázio. Brasília: MEC/SEE; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Sales Augusto dos Santos (Organizador). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 51. ISBN 978-85-60731-10-7- 94 p (Coleção Educação para Todos, vol. 5) Disponível em:
<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf>

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72 p.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, v.4, n. 1, jan./jun. 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: a fundamentação filosófica. Brasília, v. 1: SEESP/MEC, 28 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **LDB nº 4.024**. Brasília: Senado Federal, 1961.

_____. **LDB nº 9.394**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Senado Federal. Subsecretaria de informações. **Decreto Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=77203&norma=103937>>. Acesso em: fev. 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez** [4. ed.]. Elaboração profª Daisy Maria Collet de Araújo Lima [et al.]. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006.

ESTEVE, J.M. A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento. **Col. Educação em pauta.** São Paulo: Moderna, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **O minidicionário da língua portuguesa.** 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. p. 280-304.

FRANÇOIS, Dubet. **O que é uma escola justa?** Trad. Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, L. B. de L; PAULON, S. M.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** [traduzido por Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo]. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GOIÁS: Secretaria da Educação. Coordenação de Ensino Especial. **Educação inclusiva e os serviços especializados: CAP, CAS, NAAH/S e Projeto Hoje.** Caderno 72010.

GOIÁS. Secretaria de Educação – SEE. **Matriz Curricular.** Caderno 5. Goiânia: SEE - GO, 2009.

GOIÁS. Secretaria de Educação. Coordenação de Ensino Especial. **Atendimento educacional especializado - AEE: perspectivas para a educação inclusiva em Goiás.** Caderno 7. Goiânia: SEE, 2010.

GOIÁS. Secretaria da Educação. Coordenação de Ensino Especial. **Programa estadual de educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva: 10 anos. Caderno 9.** 2010.

_____. Gerência de Ensino Especial. **Dados sobre quantidade de matrículas de alunos com deficiência em 2013 em Goiás.**

GOLDFELD, M. A **Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002. p. 27-33.

GOMES, L. N. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectiva. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011): avaliação e perspectivas.** Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIBÂNEO José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escolado conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>> Acesso em: maio, 2014.

_____. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LOVATTO, Ricardo (Org.). **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações Gerais e Marcos Legais.** 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. 343p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas, SP: Papirus, 1990. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. **Pesquisador em currículo.** In: PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Perfis da Educação: 2).

MANTOAN, M.T.E. Por uma escola de qualidade para todos. In: Educação em Pauta: educação e democracia (Org.) **Col. Educação em Pauta.** São Paulo: Moderna, 2001

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Col. Cotidiano Escolar).

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO da Educação Especial. **Projeto escola viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: C327, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades especiais**. Brasília: MEC, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Câmara de Educação Básica. Art. 8º. In: **Inclusão: R. Educ. esp.**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 4-7, jul./dez., 2010. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf> Acesso em: 24 fev. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução cnb/ceb nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: mar. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNE - Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; rev. téc. de Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

PERLIN, Gladis. **A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS)**. Artigo Processos Tradutórios. Linguas de Sinais e Educação Grupo de Estudos e Subjetividade ETD. Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 136-147, jun. 2006, ISSN: 1676-2592. 136. Disponível em: <<http://www.cultura-sorda.eu>> Acesso em: dez. 2013.

_____. **Surdos: cultura e pedagogia**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/88378969/Surdos-Cultura-e-Pedagogia-Gladis-Perlin>> Acesso em: dez. 2013.

_____. **O ser e o estar sendo surdos**; alteridade, diferença e identidade. Porto Alegre, 2003. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Orientador: Carlos Bernardo Skliar). Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf>> Acesso em: mar. 2014.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Trad. Vamirch Chacon. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981. (Col. Pensamento Político).

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Trad. Ermani F. da Rocha. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Terezinha da Conceição Teixeira. O Projeto Político Pedagógico, autonomia e gestão democrática. In: ROPOLI, Edilene Aparecida [et al.]. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SASSAKI, Romeu Kazumi. Relato de uma experiência: a educação inclusiva no Estado de Goiás. In: Coordinators Notebook. **A infância em debate**: perspectivas contemporâneas. Brasília: UNESCO, 2000. p. 33-38. (Fundação ORSA).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

UNESCO. Changing. **Teaching Practices**: using curriculum differentiation to respond students' diversity. 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>> Acesso em: fev. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas da diferença**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Auêntica, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Biblioteca pedagógica).

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. Organizadores Michel Cole [et al.]. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).

_____. Vygotsky: o homem e sua casa. In: MOLL, Luís C. **Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WOODWARD, K.; HALL, S.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Fundamentos da defectologia**. Obras completas, Tomo cinco. 1983.